LA CONSTRUCCIÒN DE SENTIDOS SUBJETIVOS

La elaboración de un proyecto socio-educativo durante la profesionalización de las docentes de educación básica en México, conlleva a examinar y comprender aquellas acciones subjetivas intencionadas (sentidos) en relación al otro, las cuales son construidas en el mundo dela vida cotidiana de los actores. Dichos actores implicados en la normatividad de elaborar un proyecto socio-educativo para egresar de la Licenciatura en educación preescolar de la UPN en Mèxico, dan cuenta de sus emociones, sentimientos, resistencias, rechazos, así como de sus motivaciones, empatia, esperanzas e imaginarios de su vida profesional y laboral, alrededor de tales exigencias institucionales. Tales sentidos son identificados, analizados e interpretados mediante una metodología de corte cualitativo y un enfoque interpretativo para finalmente arribar a próximas preguntas que vislumbran otras investigaciones posteriores. Dr. Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga.

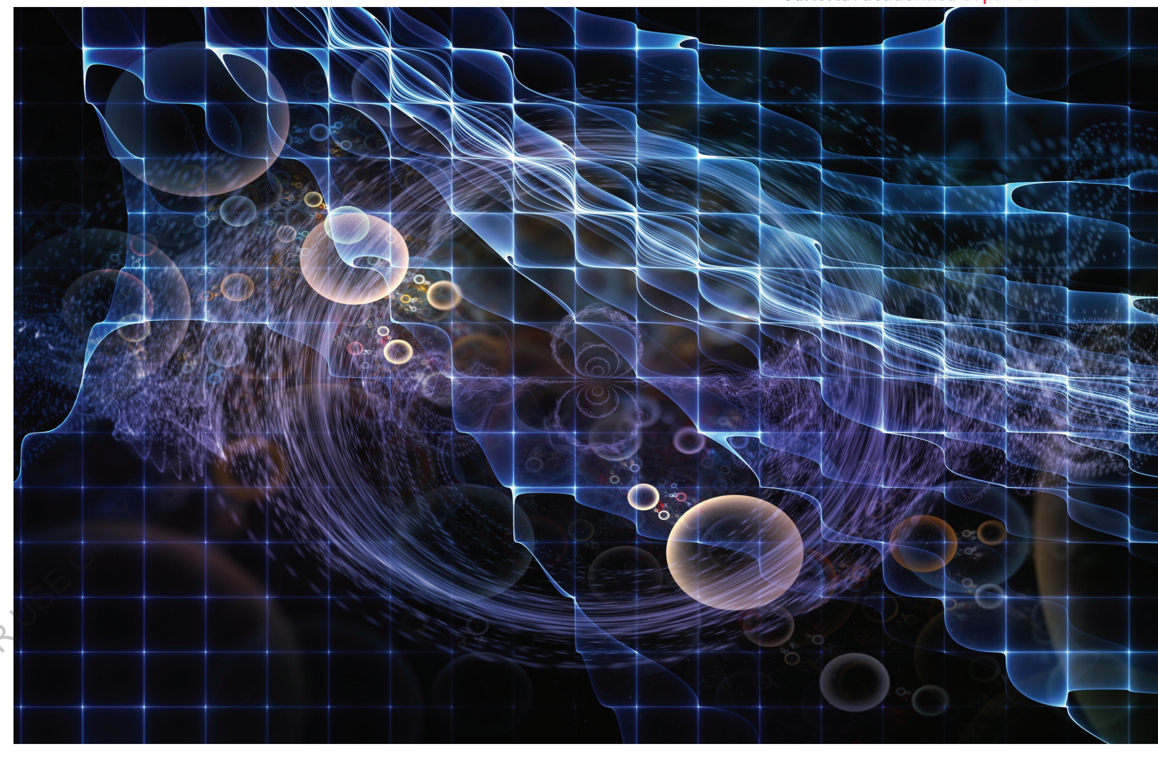


Es Doctor en Pedagogía y Maestro en Pedagogía por la UNAM. Facultad de Estudios Superiores Aragón. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Es Docente investigador por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 094 Centro, y la Normal de Especializaciòn. Socio activo de AIDU, REDOLAC y COMEDHI.



editorial académica española





Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga

LA CONSTRUCCIÒN DE SENTIDOS SUBJETIVOS

Durante el diseño de un proyecto socio-educativo

Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga

LA CONSTRUCCIÒN DE SENTIDOS SUBJETIVOS

Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga

LA CONSTRUCCIÒN DE SENTIDOS SUBJETIVOS

Durante el diseño de un proyecto socio-educativo



Editorial Académica Española

Imprint
Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:
Editorial Académica Española
is a trademark of
Dodo Books Indian Ocean Ltd., member of the OmniScriptum S.R.L Publishing group
str. A.Russo 15, of. 61, Chisinau-2068, Republic of Moldova Europe
Printed at: see last page
ISBN: 978-620-3-87478-5

LA CONSTRUCCIÒN DE SENTIDOS EN EL DISEÑO DE UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO



Autor: Dr. Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga

2021

Dedico esta modesta obra a aquellos formadores que me provocaron e incitaron ver en la investigación, un afán de desarrollo y de disfrute en la construcción de conocimiento, sin ataduras o encasillamientos, pero siempre con una vigilancia epistémica.

A aquellos que me dieron la confianza para construir mi propia identidad como investigador y que fueron mi inspiración.

También A mi Alma Matter la UPN Ajusco y a la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

Por siempre y para siempre a la autora de mis días: Mi madre.

INDICE

PRESENTACIÓN

Este texto más que ser un referente de metodologías de investigación o soporte teórico de consulta, representa un esfuerzo por mostrar la importancia que se le debe prestar a la construcción que hace el estudiante de nivel superior de sentidos y significados, durante esa tarea tan abrumante y desgastante que trae como consecuencia el finalizar un programa de formación en educación, y en consecuencia el poder cumplir con el mandato de titularse a través del diseño y desarrollo de un proyecto de investigación o de intervención (para este caso).

Pareciera que ya está en la línea de arranque y que cuenta con los insumos curriculares y teóricos para realizarlo.

Se supondría que las orientaciones de sus docentes y tutor, son suficientes y que hay que solo llenar hojas y hojas de letra.

Cada docente es tomado como un referente para el que va egresar, y pareciera que todos, son portadores de saberes especializados hacia esa tarea.

Sin embargo, ¿qué esta sintiendo, como construye relevancia o resistencia para escribir, para consultar, para confiar en sus compañeros y en su guía o tutor, como se incorpora a una dinámica constructiva de forma paciente, ¿cómo libra sus quehaceres cotidianos fuera de la institución?

¿Qué pertinencia tiene ese proyecto para sí mismo, para sus alumnos, dentro de la institución donde labora?

Todas esas preguntas y sus posibles respuestas están anidadas en la subjetividad e intersubjetividad de los actores, y por lo tanto son parte de los sentidos que construyen ellos mismos.

Por último, ojalá esta modesta obra genere reclamos a los que estamos, o decimos que formamos a otros, sin pensar que somo formados nosotros mismos por ellos, y que ellos se forman por sí solos, como dijera Jean Claude Filloux: mejor será comprender a la formación como un “retorno sistemático y reflexivo sobre nosotros mismos, en relación al otro que se forma solo”

INTRODUCCIÒN

El presente texto es el resultado de la investigación realizada por el autor durante su año sabático como docente de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo título fue: “Los sentidos que construyen las profesoras de la licenciatura en educación preescolar (plan 2008) durante el diseño y desarrollo de su proyecto de intervención”, la cual tiene relevancia y actualidad, dentro del campo de la “subjetividad de los actores” con una metodología de corte cualitativo, desde un enfoque interpretativo y tomando como línea de investigación a la Fenomenología social.

En la inteligencia de que el mencionado campo tiene una vinculación con la línea de investigación de la construcción social de la realidad, como ya lo mencionan Villegas y Vuelvas (2012), porque alude al conocimiento de sentido común, al que se apela como interpretación de primera mano, debido a que se encuentran revestidas de imágenes, percepciones y valoraciones.

Por otro lado, el investigar los sentidos que construyen las docentes en servicio[1] durante su formación en este programa de profesionalización en el proceso de diseño y desarrollo del proyecto, permite acercarse a los proceso de subjetividad e intersubjetividad construidos desde sus experiencias docentes y podrán dar cuenta de sus “motivos porque” y sus “motivos para” (Schütz, 2015) que dichos sujetos manifiestan desde su particularidad y desde su cultura experiencial y enmarcada dentro de un contexto institucional de la educación pública superior en México.

Es decir, dentro del contexto de la formación de Licenciadas en Educación Preescolar (LEP) del Plan 2008 en la Unidad UPN 094 Centro, Cd. Mx. Siendo el espacio curricular designado como “Diseño y desarrollo de proyectos de intervención socioeducativa”, el cual se desarrolló del sexto al noveno cuatrimestre para de la formación de 19 docentes en servicio, lo cual se traduce.

---

1 Docentes en servicio, se les denominará en este trabajo a las profesoras que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2008) en la unidad UPN 094 Centro, CD.MX, en la modalidad semiescolarizada

en la elaboración de un documento final para obtener el título de Licenciadas en educación prescolar

Dentro de la singularidad de un contexto de profesionalización en la modalidad semiescolarizada, se perciben una gran cantidad de interacciones, apropiaciones y visiones que construyen las docentes en servicio sobre su formación y a la vez sus expectativas de crecimiento en lo laboral en las instituciones donde se desempeñan, algunas como auxiliares frente a grupo, puericulturistas y docentes frente a grupo habilitadas principalmente en instituciones de educación inicial y preescolar privadas.

En ese mismo orden de ideas y por normatividad a las docentes se les exige desarrollar un proyecto de intervención socioeducativa, el cual comienzan a construirlo a partir del sexto cuatrimestre y lo concluyen en el noveno. Es desde ahí, donde las docentes en servicio problematizaran su práctica educativa y llegaran a construir su problema de intervención.

Durante ese trayecto formativo, serán acompañados por un solo tutor, designado por las autoridades de la universidad por normatividad. Es durante ese proceso donde se originan diversos sucesos, contrastes: cognitivos, emocionales y afectivos, y surgen interrogantes y dudas hacia la construcción de problema tanto de investigación, como de intervención.

Así mismo, cuestionamientos hacia los conocimientos adquiridos con anterioridad desde la formación dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar en la modalidad semiescolarizada (LEP). Todo esto, impacta sobre su cultura experiencial construida por las docentes en servicio, la cual puede entenderse como: “los modos compartidos de pensar, de sentir y percibirán en la organización” (Arribas y Torrego, 2007, Cit. en Medina y Arreola, 2016, p. 87).

Debido a estos aspectos señalados, anteriormente surgió en interés por investigar ¿Cuáles son los sentidos que son construidos por las profesoras que cursan la Licenciatura en educación preescolar (Plan 2008), durante el diseño, desarrollo y culminación de su proyecto de intervención socioeducativo?

Se plantearon los propósitos siguientes:

- Interpretar los sentidos que construyen las profesoras que cursan la LEP, con la finalidad de comprender los “motivos porque” y los “motivos para” que orientan el diseño, desarrollo y culminación de sus proyectos de intervención socio-educativa.
- Comprender los procesos que intervienen durante la ejecución de tales actividades durante los diversos cursos impartidos por el tutor designado y así lograr concluir el proyecto, para titularse en tiempo y forma.

Por lo anterior, y siendo el objeto de estudio la “Construcción de sentidos y su interpretación” se construyó una metodología afín a su naturaleza, la cual se ubicó dentro del paradigma cualitativo y en el enfoque interpretativo de la fenomenología social con carácter comprensivo, el cual Surge en Alemania alrededor de una concepción diferente de las Ciencias sociales.

Las comunidades que se adhieren a este paradigma plantean que, debido a que el objeto de las Ciencias sociales es el sujeto que crea significados sociales y culturales en su relación con los otros, el método deberá orientarse a comprenderlos significados de la acción y de las relaciones sociales en la sociedad.

Así mismo, como lo apunta Olabuénaga (1999),”la investigación cualitativa implica darle más énfasis al estudio de los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren, darles primacía a los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas” (p.25).

De la misma manera, Manuel Delgado (1985), apuntala que la tarea interpretativa resulta facilitada por el carácter expresivo de las acciones humanas, dado que o solo actuamos, sino que en el curso de nuestra acción y en relación estrecha con ella, expresamos a nosotros mismos y a los demás, el sentido de una acción. En sentido conclusivo aquello que expresamos en nuestras acciones es, en efecto, aspectos conscientes e inconscientes de esa subjetividad.

Finalmente, Tarrés (2012), señala que las metodologías comprensivas deben conducir a la comprensión de la experiencia vivida por los seres humanos que, pese a la influencia de las estructuras, poseen espacios de libertad y son sujetos productores y portadores de significados sociales o culturales (p.48)

Por otro lado, y de manera complementaria fueron diseñados diversos instrumentos para logar capturar el dato empírico:
Un cuestionario con preguntas narrativas, un biograma, un cuestionario de relación de palabras y entrevistas grupales.

El análisis del dato empírico, se llevó a cabo mediante el método del "Análisis de contenido" de Lawrence Bardin (2002), dentro del cual, se le logra dar importancia al discurso verbal oral, provocado a través de los instrumentos anteriormente señalados. Como lo señal Schütz (1974), "la importancia de tomar en cuenta el punto de vista del sujeto, como base para la explicación de la acción social, sostiene la importancia de la intersubjetividad como característica esencial de la estructura del mundo de sentido común" (p.17).

Fueron ubicados los sentidos compartidos y esa manera y, tal como lo expresa Scribano (2011): la estructura empírica de la investigación cualitativa aparece como garantía de la interpretación, es decir una interpretación de primer nivel, o desde las voces de las docentes.

Posteriormente, se construyó el método de interpretación, teniendo como meta el realizar una interpretación de segundo nivel, es decir: a partir del uso de la teoría argumentativa para los sentidos subjetivos construidos, considerando de manera paralela los detalles, indicios, minucias, signos mínimos, gestos, silencios (paradigma indiciario- Giznburg), que a menudo que resultan involuntarios, pero son reveladores de lo ocurrido, al estar en contacto con los informantes claves.

Es decir, el método de interpretación para los sentidos subjetivos se debe caracterizar por su nivel de complejidad (Morín, 1990) para integrar de manera mutrirreferencial y sin mecanizar el proceso, un todo o entretejido argumentativo que se aproxime a comprender la primera interpretación que realizan los sujetos dentro de su realidad cotidiana.

Finalmente, y a modo de conclusiones, se construyeron seis dimensiones o proposiciones argumentadas. Es decir, una aproximación a lo que los investigadores de gran calado implican como un proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo. Aquí es donde aparecen los

resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos.

Finalmente, se se presentaron los resultados de esta investigación, es decir: los sentidos construidos y compartidos por las profesoras de la LEP (Plan 2008), los cuales se nombran dentro de una supra categoría o dimensión construida a partir del análisis de los sentidos compartidos, los cuales finalmente son parte de un todo que se construye y reconstruye en un proceso espacio-temporal. De esa manera se obtuvieron como resultado: 14 sentidos y 6 dimensiones.

1. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

El problema construido es producto de una labor artesanal, más allá de la simple elección de un tema o problema heredado, sino como lo menciona Bourdieu (2007), el problema de investigación no se construye en relación a un tema emergente de interés común, sino problematizando los aspectos de la realidad empírica inmediata, en función de una problemática teórica y en un conjunto de relaciones.

El problema de investigación implica también buscar el ángulo o enfoque bajo el cual, el problema puede ser investigado, tratando de dar cuenta, de una parte, de la realidad en donde se sitúan los actores de la educación, en este caso las profesoras que cursan la licenciatura ya mencionada, su práctica docente dentro de sus respectivas escuelas y su sentir sobre la implementación de un nuevo modelo educativo que trastoca su cultura experiencial construida

En ese sentido se correspondió con un ejercicio de problematización, desde el cual se vieron decantadas diversas interrogantes sobre, la subjetividad e intersubjetividad que se moviliza durante los procesos formativos.

Tales cuestionamientos versaron sobre “los motivos para” y los “motivos porque” que las motivaron a buscar su profesionalización dentro de este programa que oferta la Unidad UPN 094 Centro Cd. Mx, y específicamente en la etapa de construcción de su proyecto de intervención, cuáles son esas acciones intencionadas que realizan sobre el otro, o sentidos, desde la perspectiva de Max Weber, en un contexto político, histórico y sociocultural marcado po la entrada en vigor de un nuevo modelo educativo en el sistema de la educación básica en nuestro país.

Por lo anterior, la pregunta de investigación quedó definida de la siguiente manera:
¿Cuáles son los sentidos construidos por las profesoras que cursan la LEP durante el diseño, desarrollo y culminación de su proyecto de intervención socio-educativa?

2. METODOLOGIA.

2.1 Aspectos teóricos

A partir de la construcción del objeto de estudio, se ubicó la metodología que se correspondiera con la naturaleza del mismo. La cual se identifica dentro del paradigma de la investigación cualitativa y con el enfoque interpretativo. Aún más, tuviera una vinculación dentro la tradición comprensiva, lo cual apunta la Fenomenología social.

Por otro lado, el aspecto prioritario en esta investigación fue el poder interpretar los significados culturales y sociales que las docentes de la LEP construyen, a partir de sus discursos verbales, tanto orales como escritos, en el marco de su particularidad y de sus propias prácticas formativas dentro de la UPN, por lo que fue pertinente recurrir a una metodología de corte interpretativo desde la tradición comprensiva la cual retoma la vocación empírica de las ciencias sociales, dado que:

"Estas metodologías deben conducir a la comprensión de la experiencia vivida por los seres humanos que, pese a la influencia de las estructuras, poseen espacios de libertad y son sujetos portadores y productores de significados sociales o culturales" (Tarrès, 2012, p.48)

El nivel ontológico de una investigación se vincula con el nivel metodológico y desde luego epistemológico, y en esta investigación, los sentidos que se buscaron interpretar se sustentan en la mirada de la sociología comprensiva de Max Weber (1913), desde esa perspectiva, se privilegia el sentido subjetivamente mentado del actor. Para tal proceso de comprensión, le es

importante el estudio de la particularidad y de la conducta humana, a partir de las evidencias cualitativas específicas.

Por otro lado, también tienen una relación con los postulados teóricos sobre la estructura provista de sentido del mundo de la vida cotidiana de Alfred Schütz (1974), siendo que su Filosofía logra articular una sola intuición: la comprensión de la realidad eminente de la vida de sentido común.

Por otro lado, es muy importante considerar que las docentes no interactúan solos o en el anonimato en sus prácticas formativas y discursivas dentro de la UPN, sino, lo hacen en un espacio que les es común a otros. Es decir, lo hacen en el mundo de la vida cotidiana o "Lebenswelt", que constituye una realidad "simbólicamente pre-estructurada donde pueden referirse a objetos en común y que integra una comprensión previa del mundo, pre-reflexiva y pre-discursiva, sin la cual sería impensable toda interacción" (Constante, 2013, p.11).

Es decir, "mediante esas construcciones del pensamiento de sentido común se presupone que el sector del mundo presupuesto por mí, también es presupuesto por usted, mi semejante individual" (Schütz, 1974, p.43).

Dados los anteriores presupuestos, se logra generalizar ciertos referentes teóricos iniciales para la investigación.

1. La acción es social porque "está referida, de acuerdo con el sentido subjetivamente mentado del actor, a la conducta de otros" (Weber, 1997, 177). El sentido denota la intencionalidad del agente porque su actuar tiene lugar en el contexto de significado práctico, en el que se desarrolla la acción humana.
2. La acción social implica "reacción recíproca", es decir, se espera la respuesta del Otro, por lo tanto, se trata de un mundo intersubjetivo en el que se construye la "reciprocidad de perspectivas" (Schütz, 1995, 41), ésta supone que "el tú realiza también actos intencionales, confiere también significado" (Schütz, 1993, 128). "No implica que ambos pongan el mismo sentido a esa acción, puede encontrarse en las Otras actitudes completamente diferentes, lo que une a los partícipes es un sentido diverso y unilateral. Sin embargo, siempre está referida al Otro" (Weber, 1984, 22).

3. La acción social de sentido implica un *reconocimiento del Otro.* "El sujeto sólo existe en relación con el Otro" (Filloux, 1996, 37). Tiene su origen en la dialéctica de Hegel "Yo soy yo, solo porque me reconozco en el Otro" (Hegel, 1969, 325). "La autoconciencia es en y para sí en cuanto qué y para sí para otra conciencia, sólo en cuanto se la reconoce" (Hegel, 1987, 113).

4. Toda acción social es un acontecimiento físico realizado por una persona, se ubica en una relación intencional, espacio- tiempo dirigido hacia otra (s) persona (s), dicha acción se caracterizan por construirse y/o asignarse un sentido, sobre la base de un "marco expresivo (decir, o pronunciar) y valorativo/normativo, (que condensa juicios de valor), situados en un orden social, un marco de sentido, un entorno y un sistema social que legitima las acciones empleando como medio "la racionalización y la reflexividad que permite y genera la capacidad lingüístico conceptual" (García, 1999, 496).

2.2 El trabajo de campo y la recolección del dato empírico.

Esta fase fue desarrollada a partir de una metodología de corte cualitativo, la cual implico "darle más énfasis al estudio de los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren, darles primacía a los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas" (Olabuénaga,1999, p.25. Por lo anterior, se requirió organizar previamente la selección de los instrumentos para la captura o recolección del dato empírico, los tiempos para aplicarlos y el grupo de informantes seleccionados. Todo eso tuvo un papel fundamental antes de ir al campo.

La capturar del sentido que construyeron las docentes de educación preescolar también tuvo conexión con el desarrollo de la formación de las estudiantes de la LEP durante cuatro cuatrimestres de seguimiento en el espacio curricular correspondiente al diseño y desarrollo de proyectos de intervención, del cual el que escribe fue tutor durante esa temporalidad

Se presentaron desde luego muchas experiencias previas, y obstáculos para lograr finalmente orientar los diversos proyectos de intervención con sus particulares objetos de estudio construidos.

En ese orden de ideas las estudiantes de la LEP, fueron portadoras de contenidos muy interesantes, por su situación de ser sujetos culturales aun dentro de contextos institucionales muy cerrados, "pues pese a las influencias de las estructuras, poseen espacios de libertad y son sujetos portadores y productores de significados sociales o culturales (Tarrés, 2012, p. 48).

2.3 Selección de informantes

El criterio académico para haber seleccionado a los informantes, fue que pertenecieran a un mismo grupo y hubiesen llevado un proceso continuo de formación los últimos cuatro cuatrimestres (de sexto a noveno) con un mismo tutor, para el diseño, y desarrollo y culminación de su proyecto de intervención

Por lo anterior, se escogió a 19 estudiantes de la LEP, plan 2008 del grupo 21 como se observa en la tabla No.1

Tabla 1. Relación de informantes de la Lic. EP. Grupo 21.

No.	Nombre	Instrumentos aplicados	Situación actual en la LEP
01	Alexis Ramos Areli	Todos (4)	Egresada con tesis concluida
02	Zugehy Fuentes Barajas	Todos (4)	Egresada con tesis concluida
03	Jacqueline Aparicio Marín	Todos (4)	Egresada con tesis concluida
04	Laura Pérez Gama	Todos (4)	Egresada con tesis concluida
05	Nadia Concepción Vargas Santiago	Todos (4)	Egresada con tesis concluida
06	Blanca Cristina Ruíz Mora	Todos (4)	Egresada con tesis concluida
07	Francisca González Hernández	Todos (4)	Egresada con tesis concluida
08	Mercedes Isabel Saldívar Cañas	Todos (4)	Egresada. Tesis concluida
09	Marlen Guadalupe Mendoza Salazar	Todos (4)	Egresada. Tesis en revisión
10	Gabriela Martínez Rivera	Todos (4)	Egresada. Tesis en revisión
11	Margarita Morán Muñoz	Todos (4)	Egresada. Tesis concluida

12	María Guadalupe López Navarrete	Todos (4)	Egresada. Tesis concluida
13	Paola Guadalupe Lemus Rivera	Todos (4)	Egresada con tesis concluida
14	Jessica García Pérez	Todos (4)	Egresada con tesis concluida
15	Edith Alfaro Santamaría	Todos (4)	Egresada. Tesis concluida
16	Karina Lizbeth Enríquez Fragoso	Aplicados 3. Falto biograma	Egresada. Tesis en revisión
17	Jacqueline A. Rodríguez Rodríguez	Aplicados 3. Falto biograma	Egresada. Tesis en revisión
18	Ara Thalía Navarro Espinoza	Aplicados 3. Falto biograma	Egresada. Tesis terminada
19	Junuete Cazares Yescas Azaharía	Aplicados 3. Falto biograma	Egresada. Tesis en revisión

2.4 Diseño de los instrumentos de investigación

De acuerdo al protocolo presentado inicialmente se propusieron dos instrumentos:

- Una entrevista semiestructurada con preguntas narrativas
- Un biograma.

Sin embargo, y de acuerdo a las condiciones reales de las estudiantes, al asistir solamente una vez a la semana a sus clases de la LEP, y tener excesivas actividades académicas demandados por los diversos espacios curriculares durante el noveno y último cuatrimestre, se optó por diseñar un conjunto de instrumentos de corte interpretativo, afines a la metodología cualitativa construida

para esta investigación. Tales eran:

Un cuestionado con preguntas narrativas, es un instrumento narrativo donde el investigador incita a que el sujeto cuestionado opine y dialogue respecto a un objeto de estudio.

- Conformado por 14 preguntas y el cual fue enviado en línea a las 19 profesoras, todas ellas pertenecientes al grupo No. 21 del noveno semestre.

Un cuestionario de relación de palabras, Es una técnica asociativa creada por el psicólogo Suizo Jung, en el que se solicita al sujeto relacione la palabra con lo que se le venga en mente cuando la escucha o lee.

- compuesto de 14 ítems.

Un Biograma, instrumento que deviene de la investigación Biográfico-narrativa, el cual consiste en un mapa de una trayectoria de vida, considerando tanto acontecimientos como cronología. Así mismo, posibilita representar la trayectoria de vida como un encadenamiento de hechos, dando pie a una valoración del presente. Dicho instrumento fue confeccionado por el investigador con la ayuda del relato del biografiado, tomando la forma de esquema en el que se incluya los acontecimientos que han supuesto un punto de inflexión, asociados a su momento temporal y su valoración: momentos relevantes y momentos críticos dentro del proceso de diseño, desarrollo del proyecto

- Cuatro entrevistas grupales (grabadas)

Metodológicamente se advirtió con la ampliación de dos a cuatro instrumentos, la posibilidad de triangular posteriormente de manera intra-metodológica, el dato empírico que se fue obteniendo al organizarlo y codificando, lo cual favorecieron los criterios de confiabilidad y validez para estudios e investigaciones en las que intente comprender el conocimiento de la vida cotidiana.

Una vez diseñados se pilotearon los tres primeros de ellos con la finalidad de buscar optimizar la congruencia de lo solicitado a través de sus ítems o preguntas.

En el cuestionario narrativo hubo la necesidad de re direccionar 4 preguntas de las 14 en cuestión. De los otros dos restantes no fue necesario hacer ningún ajuste

2.5 Aplicación de los instrumentos de investigación

El cuestionario con preguntas narrativas se envió al correo electrónico de las profesoras durante el mes de enero, anterior a su evento de graduación. Se fue recibiendo de manera irregular en mí correo electrónico durante el mes de enero y de febrero, y, de algunas el recibí a principio de marzo.

Se observó en un 70% de los cuestionarios narrativos buena capacidad de las estudiantes para la narración y un 30% daban respuestas relativamente con poco contenido narrativo. Por lo anterior se vio la necesidad de aplicar el cuestionario de relación de palabras.

Dicho cuestionario se fotocopió y se pudo aplicar el mes de marzo a partir de la solicitud que les hice para darles una información relativa al proceso de titulación en la Unidad UPN 094. Este se aplicó en una sola exposición a las 19 profesoras.

Por otro lado, el biograma se les aplico posteriormente en dos sesiones. Se solicitó su presencia al primer grupo de 10 profesoras la penúltima semana de marzo y al segundo grupo de 9 profesoras se le aplicó una semana después. Ambos grupos estuvieron presentes en la escuela secundaria No. 84. “Abraham Lincoln” sede de impartición de la LEP 08.

Finalmente, las cuatro entrevistas grupales, con dos preguntas para las estudiantes de la LEP, se aplicaron y grabaron de la siguiente manera: Las 19 estudiantes se dividieron en 4 grupos, y se aplicaron en cuatro días distintos durante los meses de abril y mayo respectivamente.

En estas grabaciones se exhiben muchas formas de significado que las alumnas construyeron, y que una vez egresadas, dieron vista de sus dudas, temores, satisfacciones que durante el proceso de diseño y desarrollo tuvieron. Así mismo se les preguntó sobre sus prospectivas o metas siguientes una vez que se titulen y muestran significativa motivación al estar por concluir sus documentos tesis, como se mostró en la tabla No.1

2.6 Transcripción y sistematización de la información obtenida

Se realizó la transcripción de las cuatro entrevistas grupales en formato Word, y se hizo la impresión correspondiente

Por otro lado, se organizó todo el dato empírico obtenido por los tres instrumentos impresos, dándole un número de folio para cada una de las profesoras participantes. Simultáneamente se hizo coincidir el mismo número de folio con el del cuestionario de relación de palabras o frases.

Para el caso del biograma, se hizo coincidir el mismo folio y, además se logró hacer una sistematización inicial, construyendo una matriz de doble entrada, utilizando el método de análisis de contenido (Lawrence Bardín) donde se subtitularon los siguientes aspectos: Códigos y sub códigos; docente, experiencia vivida, momentos relevantes, momentos críticos y categorías.

En este aspecto la sistematización oportuna tras la lectura de los vestigios narrativos en los biogramas de las profesoras, dio insumos de relevantes, los cuales posteriormente dentro de otra nueva una tabla o matriz más general, se incluirán junto los códigos y sub códigos y categorías del cuestionario de preguntas narrativas y del cuestionario de frases, del cual se tiene un ejemplo en la de la profesora con folio No. 14 , y que se complementarán durante el siguiente semestre como parte del proceso de "Análisis de la información", lo cual ampliará la sistematización del dato empírico, y en otras matrices o tablas se buscó la triangulación intrametodológica.

Finalmente se muestra el bosquejo de un cronograma para el desarrollo de esta primera fase de la investigación.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LA PRIMERA FASE

ACTIVIDAD	PRODUCTO	TEMPORALIDAD
Trabajo de campo: 1. Captura del dato empírico	Aplicación de las Transcripciones de las entrevistas realizadas y grabadas en formato digitalizado.	Enero-febrero
	Aplicación de cuestionarios de relación de palabras contestados	Marzo

	Aplicación de biogramas contestado Aplicación de entrevistas grupales	Abril Mayo-junio

3. EL ANÀLISIS DEL DATO EMPIRICO

3.1 El Método de Análisis de contenido

Buscando en cada momento que este análisis fuera lo más completo y condujera durante su desarrollo a un compromiso ético, buscando no sesgar la información obtenida a caprichos, presupuestos del que investiga, o hacerlo endogámico, se sistematizó el dato empírico en diversas matrices para darle ese sentido y rigor epistémico, el cual se requiere para toda investigación de corte cualitativo. "No hay una formula simple que pueda seguir para asegurar que su análisis es de buena calidad. El único consejo aquí es hacer el análisis de manera cuidadosa y completa". (Gibbs, 2012, p.188).

Se presenta lo que para algunos es una fase más del proceso de investigación, pero que, sin embargo, "es más bien un proceso en continuo progreso, dinámico y creativo que se va desarrollando en simultáneo con la recolección, la codificación y la interpretación del dato empírico" (Hemilse, 2011, p.1).

Es decir, dentro del proceso de análisis se incluyó a la misma codificación del dato encontrado, y en ese tenor las categorías empíricas fueron construidas y ajustadas a dichos datos y no a la inversa. De tal manera que no se utilizan estas de manera estática y definitiva que obliguen a los datos a encajar en ellas.

Se recurrió tipología a la técnica de "Análisis de contenido" del teórico Lawrence Bardín (2002), en donde se le logra dar importancia al discurso verbal oral, provocado a través de diversas técnicas o instrumentos de investigación que para nuestro caso fueron: el cuestionario narrativo, el cuestionario de relación de palabras, el biograma y la entrevista, en los cuales y a través del punto de vista de cada uno de los docentes de la LEP 08, se puede lograr lo que Alfred Schütz (1974), argumentando en relación a la comprensión de los sentido que orientan

las acciones sociales de los sujetos, o sea de sus prácticas escolares o discursivas dentro de sus entornos.

Recuperando lo ya mencionado en la introducción, fue básica la consideración, del concepto del elemento “unidad de registro” que dentro del texto escrito hay que tomar en cuenta “Es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento del contenido que será necesario considerar como una unidad de base con miras a la categorización y al reencuentro frecuencial (Bardín, 2002, p.79).

A partir de ahí, se diseñaron algunos formatos los cuales, inicialmente surgieron de la lectura del autor Bardín (2002), pero, sin embargo, fueron modificándose de acuerdo a las necesidades reales. Con esto se constituyó la etapa inicial para identificar a los códigos y subcódigos.

Se fueron llenando las columnas asignadas como códigos y subcódigos en el formato o matriz diseñada para el cuestionario narrativo y de relación de palabras.

La siguiente etapa consistió en la construcción de los códigos inclusivos o categorías empíricas, de acuerdo a los criterios que se explicitan a continuación:

3.2 Criterios para identificar las categorías empíricas

- Identificar la idea general o más abarcadora que relacione los diversos códigos y subcódigos registrados acerca de la acción de sentido del sujeto dirigida hacia el “otro”.
- Esta idea general se relaciona con otras ideas y se concreta con uno o más términos.

En ese sentido cada código inclusivo construido o categoría empírica, se puede considerar de manera más general y conteniendo a ciertos códigos y subcódigos

> Mientras que un concepto busca nombrar para analizar e interpretar algo que no es ajeno a nuestra sensibilidad y percepción y nos permite crear una representación literaria de un fenómeno, las categorías nos permiten discriminar, clasificar, partir, descuartizar y

seccionar la percepción que nos hacemos de las cosas para tratar de encontrar el sentido y la intención con
las que se les enviste. Por decirlo de otro modo, el concepto nos permite mirar el bosque, mientras las categorías comprender su vegetación y fauna…. (Jiménez, 2012, p.37)

En el discurso verbal escrito, de los cuestionarios, biograma y entrevistas transcritas de cada uno de los informantes claves, se puso acento, en el aspecto lingüístico, que señala el autor, es decir, se identificaron palabras y frases en el texto escrito, las cuales se fueron denotando por el investigador, por su relevancia y reiteración, en el discurso escrito.

3.3 Análisis del dato empírico obtenido por el cuestionario narrativo

A partir del método de "Análisis de contenido" se elaboró una matriz de doble entrada, la cual se presenta como parte del producto final de este semestre, enunciada como "Matriz No.1 Códigos y Subcódigos para cuestionario narrativo". El proceso de sistematización del análisis del dato empírico obtenido se desarrolló considerando los siguientes aspectos:

MATRIZ No.1 CÓDIGOS SUBCÓDIGOS Y CATEGORÍAS EMPÍRICAS DEL CUESTIONARIO NARRATIVO				
CUESTIONARIO PROFESORA No.	**CÓDIGOS EMPÍRICOS**	**SUBCÓDIGOS**	**EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA**	**CATEGORÍA EMPÍRICA**
Pregunta 01				
Pregunta02				
Pregunta 03				
Pregunta04				
Pregunta 14				

El proceso fue orientado a través de método de análisis del contenido de los textos de cada una de las preguntas (De la 01 a la 14) del instrumento "cuestionario narrativo" fueron separadas como: Códigos empíricos, Subcódigos,

expresiones significativas y la categoría empírica construida para cada una de las preguntas.

Ejemplo: De la matriz de docente No.14

CUESTIONARIO PROFESORA No.	CÓDIGOS EMPÍRICOS	SUBCÓDIGOS	EXPRESIÓN SIGNIFICATIVA	CATEGORÍA EMPÍRICA
Pregunta 01	Dudas e inquietudes	Intervención	… No sabía cómo abordar la intervención…	***Sentimientos de duda y frustración***
	Difícil y frustrante	Evaluación de características	… Cada uno tiene sus características predominantes…	

Se obtuvieron 14 categorías empíricas por cada una de las 19 docentes informantes pertenecientes al grupo 21 de la LEP, las cuales se pueden leer en el producto final señalado como: "Matriz no.1 códigos y subcódigos para cuestionario narrativo".

3.4 Análisis del dato empírico obtenido por el cuestionario de relación de palabra

A partir del método de "Análisis de contenido" se elaboró una matriz de doble entrada, la cual se presenta como parte del producto final de este semestre, enunciada como "Matriz No.2 Códigos, subcódigos y categorías empíricas del Cuestionario de relación de palabras"

El proceso de sistematización del análisis del dato empírico obtenido se desarrolló considerando los siguientes aspectos:

MATRIZ No.2 CODIGOS, SUBCÓDIGOS Y CATEGORÍAS EMPÍRICAS DEL CUESTIONARIO DE RELACIÓN DE PALABRAS			
PROFESOR No.	**CÓDIGO**	**SUBCÓDIGO**	**CATEGORÍA EMPÍRICA**
Pregunta 01			
Pregunta 02			
Pregunta 03			
Pregunta 04			
Pregunta 14			

El proceso fue orientado a través de método de análisis del contenido de los textos de cada una de las preguntas (De la 01 a la 14) del instrumento "cuestionario de relación de palabras" fueron separadas como: Códigos empíricos, Subcódigos, y la categoría empírica construida para cada una de las preguntas. Hay una correspondencia lineal de cada una de las preguntas del cuestionario de relación de palabras con el cuestionario narrativo.

Ejemplo: De la matriz No.2 de docente No.14

MATRIZ No.2 CODIGOS, SUBCÓDIGOS Y CATEGORÍAS EMPÍRICAS DEL CUESTIONARIO DE RELACIÓN DE PALABRAS			
PROFESOR No. 14	**CÓDIGO**	**SUB-CÓDIGO**	**CATEGORÍA EMPÍRICA (Construida)**
Pregunta 01	Dudas para abordar el tema	Miedo	***Miedo y dudas sobre el tema***
		Inseguridad	

Pregunta 02	Inseguridad	Falta de conocimiento Como abordar el tema	***Una inseguridad por falta de conocimiento***

Asimismo, se construyeron 14 categorías empíricas por cada una de las 19 docentes informantes pertenecientes al grupo 21 de la LEP, las cuales se pueden leer en el producto final señalado como: “Matriz No.2 Códigos y subcódigos y categorías empíricas del Cuestionario de relación de palabras”.

3.5 Análisis del dato empírico obtenido por el Biograma

A partir del método de “Análisis de contenido” se elaboró una matriz de doble entrada, la cual se presenta como parte del producto final de este semestre, enunciada como “Matriz No.3 Códigos, subcódigos y categorías empíricas obtenidas por el Biograma”, el cual se exhibe dentro del producto elaborado para este segundo semestre. Como ya se señalaba con anterioridad, consiste en un mapa de una trayectoria de vida, considerando tanto acontecimientos como cronología.

Este posibilitará representar la trayectoria de vida como un encadenamiento de hechos, dando pie a una valoración del presente.

El instrumento será confeccionado por el investigador con la ayuda del relato del biografiado, tomando la forma de esquema en el que se incluya los acontecimientos que han supuesto un punto de inflexión, asociados a su momento temporal y su valoración.

Para esta investigación se consideraron solamente dos aspectos: Los momentos relevantes del y los momentos críticos de los docentes, durante el diseño y desarrollo de su proyecto de intervención. Asimismo, la experiencia vivida que ellos mismos redactarían, y de esa manera tener el dato empírico.

Por lo anterior, para el proceso de análisis del dato empírico obtenido por el biograma se consideraron los siguientes aspectos:

DOCENTE	**MATRÍZ No.3: MOMENTOS RELEVANTES Y CRÍTICOS DEL BIOGRAMA**

	EXPERIENCIA VIVIDA	MOMENTOS RELEVANTES	MOMENTOS CRÍTICOS

Ejemplo: Extracto de Matriz No. 03

MATRIZ No. 03: Momentos relevantes y momentos críticos obtenidos por el Biograma

DOCENTE	MATRÍZ No.3: MOMENTOS RELEVANTES Y CRÍTICOS DEL BIOGRAMA		
	EXPERIENCIA VIVIDA	MOMENTOS RELEVANTES	MOMENTOS CRÍTICOS
01	Momentos de desesperación. Sentimientos encontrados. Angustia.	Elegir un problema de lo que a los maestros nos hace falta y conocer	Docentes y con espacio del consejo técnico con tiempo reducido
02	Al principio sentía perdida y Sin hábito para escribir. Frustración en ocasiones	Tener claro que quería investigar. Entendí lo que tenía que escribir. Me sentí segura durante las actividades.	No poder expresar lo que pensaba. Seleccionar estrategias. Necesidad de saber que seguía después. Cuando tengo que escribir el reporte

En este proceso de análisis cabe resaltar que solamente a 14 informantes de los 19 en total les fue posible contestar el Biograma y entregarlos debidos a situaciones de sus horarios y una vez egresadas las docentes informantes ya no fue posible que atendieran la solicitud.

3.6 Análisis del dato empírico obtenido en las entrevistas grupales

Teniendo como base el método de “Análisis de contenido se prosiguió a elabora la MatrizNo.4 Elaboración de Matriz No.4 de código, subcódigos y categorías empíricas de las entrevistas grupales la cual se exhibe dentro del producto elaborado para este segundo semestre. Dentro de esta matriz se recuperan 4 actividades o entrevistas grupales con los 19 docentes informantes, agrupadas en diversos equipos que se reunieron en diferentes fechas y lugares como ya se explicó durante el primer informe correspondiente a la obtención del dato empírico en el primer semestre de esta investigación del periodo sabático.

El análisis consistió en construir los códigos, subcódigos y categorías empíricas a través del método del análisis de contenido, recuperadas de las 2 preguntas centrales u orientadoras de las entrevistas grupales. Dichas preguntas se enuncian a continuación:

- P1: Significación más importante durante el proceso de formación en la construcción de su proyecto de intervención
- P2: Hacia donde dirigen sus expectativas, deseos, animo o sea los motivos para una vez concluido su proyecto

Se muestra a continuación los aspectos incluidos en esta matriz donde se sistematizan: códigos, subcódigos y categorías empíricas

MATRIZ No.4: CODIGOS Y SUBCÓDIGOS DE ENTREVISTAS GRUPALES CON ALUMNAS EGRESADAS		
ACTIVIDAD No.1		
P1: Significación más importante durante el proceso de formación en la construcción de su proyecto de intervención		
CODIGOS	**SUBCÓDIGOS**	**CATEGORÍAS EMPÍRICAS**
P2: Hacia donde dirigen sus expectativas, deseos, animo o sea los motivos para una vez concluido su proyecto		
CÓDIGOS	**SUBCÓDIGOS**	**CATEGORÍAS EMPÍRICAS**

Ejemplo: Extracto de Matriz No.4.

MATRIZ DE CODIGOS Y SUBCÓDIGOS DE ENTREVISTAS GRUPALES CON ALUMNAS EGRESADAS		
ACTIVIDAD No.1		
P1: Significación más importante durante el proceso de formación en la construcción de su proyecto de intervención		
CODIGOS	**SUBCÓDIGOS**	**CATEGORÍAS EMPÍRICAS**
Participante A THALIA 18		
Los aprendizajes	Muchas cosas nuevas	***Aprendizajes y cosas nuevas***
Avance de los niños	Fallas como docente	***Lograr avanzar con los niños y evitar retrocesos***
	Retroceso	
	Angustia	
Realizar cosas nuevas	Evitar el retroceso	
Participante B KARLA ERVER 12		
Posibilidad de lograr el proyecto	Limitaciones	***Investigar para conocer más acerca del tema o temas relacionados***
Investigar más	Meterse al tema	***Superarlas limitaciones***
Hallazgos	Otros temas relacionados	

Participante C. JAQUELINE APARICIO 03		
Aprendizaje significativo	Limitaciones y cambios	***Aprendizajes para superar limitaciones a partir de los errores***
Aprendizaje de errores	La práctica	***Herramientas nuevas para mejorar la práctica a partir de sus hallazgos***
Hallazgos	Formas inadecuadas	***Importancia en prescolar del pensamiento matemático***
Nuevas herramientas	Continuidad	
Bondad del proyecto	Como se deben hacer las cosas	
Desarrollo del pensamiento matemático	Importancia del trabajo en preescolar	
P2: Hacia donde dirigen sus expectativas, deseos, animo o sea los motivos para una vez concluido su proyecto		
Participante D		
Concluir definitivamente	Un logro laboral y salarial	***Mejoramiento laboral y seguir profesionalizándose***
Continuar una maestría	Escalar poco a poco	
Participante E		
Otros cursos relacionados	Tema de intervención	***Profundizar en el trabajo con la diversidad y multiculturalismo***
Diversidad cultural familiar	Problemas sociales	

		Construir la interculturalidad en el aula con los niños

Dentro de esta matriz se construyeron finalmente 46 categorías empíricas, las cuales serían utilizadas posteriormente para integrar la matriz No.5 de triangulación de instrumentos, la cual se describe a continuación.

3.7 Triangulación de datos empíricos de los cuatro instrumentos

En este periodo fue elaborad la Matriz No.5 denominada: Triangulación y sentidos construidos

Esta matriz obedece a los referentes teóricos que se estudian en el aspecto de validez de las investigaciones de corte cualitativo dado que la mencionada validez no es referida a buscar que el trabajo sea un retrato exacto de la realidad, sino "Mas bien formas de eliminar errores obvios y generar un conjunto más rico de explicaciones de sus datos" (Gibbs, 2012, p.127). Así también, como lo señala Moral (2006), de la Universidad de Granada, "La premisa sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observaciones, permite un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza" (p.149)

Por otro lado, y en ese mismo orden de ideas, el tipo de triangulación que se utilizó en este trabajo de investigación se puede vincular con las denominadas "triangulaciones intrametodológicas" que se define por el uso de una diversidad de instrumentos dentro de una misma investigación desde un mismo enfoque, como fue el interpretativo con la fenomenología social de Alfred Schütz.

Se procedió a construir una matriz o arreglo para el análisis de cada uno de los 19 docentes y para en cada una de sus 14 preguntas, contenidas éstas, dentro del cuestionario narrativo y del cuestionario de relación de palabras. Dentro de la misma matriz se integraron las categorías del biograma y de las entrevistas grupales y dos apartados más: Uno para las categorías trianguladas inclusivas producto de la triangulación de los instrumentos y el segundo con los sentidos identificados por los docentes, los cuales se basan en una serie de criterios teóricos elaborados por el suscrito y un grupo de investigadores de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar Y Dra. María

Guadalupe Villegas Tapia coordinadores del proyecto), después de haber realizado una investigación colectiva en el campo de la subjetividad delos actores. Dichos criterios se presentan dentro del producto final elaborado para este segundo semestre

MATRIZ No. 5 CATEGORÍAS TRIANGULADAS Y SENTIDOS CONSTRUIDOS

Docente 01

INSTRUMENTO ----------------- *CATEGORÍAS EMPÍRICAS*	*ENTREVISTA NARRATIVA*	*CUESTIONARIO DE RELACIÓN DE PALABRAS*	*BIOGRAMA*	*ENTREVISTA GRUPAL*	*CATEGORÍA TRIANGULADA O INCLUSIVA*	*SENTIDOS IDENTIFICADOS*
Pregunta 01						
Pregunta 14						

Ejemplo: Extracto de la matriz No 5. Triangulación y sentidos construidos

INSTRUMENTO ----------------- *CATEGORÍAS EMPÍRICAS*	*ENTREVISTA NARRATIVA*	*CUESTIONARIO DE RELACIÓN DE PALABRAS*	*BIOGRAMA*	*ENTREVISTA GRUPAL*	*CATEGORÍA TRIANGULADA O INCLUSIVA*	*SENTIDOS IDENTIFICADOS*
Pregunta 01	*Preocupación e incredibilidad para concluir*	*Mucho ánimo y oportunidad*	*EV: Momentos de desesperación. Sentimientos encontrados. Angustia.* *MR: Elegir un problema de lo que a*	*1. Un orgullo al superar lo complicado del proceso. El acompañamiento y guía del tutor mediante sus observaciones 2. Movilidad laboral y ejemplo familiar*	*Momentos permeados por sentimientos y actitudes dicotómicas con efectos motivacionales*	Los múltiples puntos de vista de los docentes, origino momentos dentro del desarrollo del proyecto, cargados de actitudes y sentimientos dicotómicos

			los maestros nos hace falta y conocer *MC: Docentes y con espacio del consejo técnico con tiempo reducido*			

Una vez concluidas las 19 matrices de los docentes informantes se procedió a trabajar la determinación de los "Sentidos compartidos" y los cuales se pudieron incluir o concentrar en una serie de ciertas dimensiones de los sentidos identificados (Se incluyen dentro del producto final), estableciéndose hasta el momento seis de éstas y las cuales se enuncian a continuación:

- SENTIDOS COMPARTIDOS 01. DIMENSIÓN: DIVERSIDAD DECONOCIMIENTOS Y PUNTOS DE VISTA DE LOS DOCENTES
- SENTIDOS COMPARTIDOS 02. DIMENSIÓN: TUTOR-TUTORIA
- SENTIDOS COMPARTIDOS 03. DIMENSIÓN: APORTACIONES DEL PROYECTO SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE
- SENTIDOS COMPARTIDOS 04. DIMENSIÓN: RESISTENCIAS ENCONTRADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO
- SENTIDOS COMPARTIDOS 05. DIMENSIÓN: COMUNICACIÓN HORIZONTAL Y RELACIONES INTERPERSONALES
- SENTIDOS COMPARTIDOS 06. DIMENSIÓN: RELACIONAR LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

A partir de estas se construyó una nueva matriz dentro de la cual ya se explicitan los sentidos construidos, los cuales se muestran a continuación:

MATRIZ No.6: SENTIDOS COMPARTIDOS POR LOS DOCENTES DE LA LEP-UPN 094

DOCENTES PARTICIPANTES	SENTIDOS COMPARTIDOS	CATEGORIAS IMPLICADAS
	SENTIDOS COMPARTIDOS 01 DIMENSIÓN: DIVERSIDAD DE CONOCIMIENTOS Y PUNTOS DE VISTA DE LOS DOCENTES	DOCENTES: Con diversidad de conocimientos. Diversidad de puntos de vista y orientaciones,

1,2,6,7,13,17 Y 19	La diversidad de conocimientos, puntos de vista, opiniones orientaciones y ausencia por parte de los docentes sobre el proyecto crearon actitudes y sentimientos y actitudes dicotómicos, así como frustraciones y confusiones La investigación e indagación personal fueron provocadas por las confusiones y vacíos de información proporcionada por los docentes sobre el proyecto	Ausencia de conocimientos sobre el proyecto. Investigación e indagación personal CAUSAN: Sentimientos y actitudes dicotómicas. Frustraciones y confusiones
1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19	**SENTIDOS COMPARTIDOS 02** **<u>DIMENSIÓN: PROCESO TUTOR-TUTORIA</u>** Una tutoría para el proyecto permeada de acompañamiento, guía, compromiso, constructiva y dinámica promueve buenas relaciones interpersonales, retroalimentación, seguridad, disminuye emociones dicotómicas, observaciones pertinentes y complementarias. La actitud del tutor durante el proyecto con sentido ético, empática, llena de profesionalismo, respetuosa, lo cual permitió: un aprendizaje y comunicación horizontal, retroalimentación, reorientación, motivación, aclaración de dudas y seguridad	TUTORIA: Acompañamiento, guía, dinámica, constructiva, comprometida PROMUEVE: Retroalimentación, relaciones interpersonales seguridad, observaciones pertinentes, y complementarias, disminuye emociones dicotómicas TUTOR: Ético, empático, profesional, respetuosos, CONLLEVA: Aprendizaje y comunicación horizontal, retroalimentación, orientación, aclarar dudas y seguridad-motivación
1,2,3,4,5,7,8,9,10,12,13,14,15,18y 19	**SENTIDOS COMPARTIDOS 03:** **DIMENSIÓN: <u>APORTACIONES DEL PROYECTO SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE</u>** El proyecto impacto en la práctica docente promoviendo más seguridad, enriquecimiento, nuevas miradas reflexivas sobre la práctica docente. El proyecto conlleva a realizar una ruptura en la práctica con más fundamentación para enfrentar diversas situaciones y cambios dentro del aula a partir del desarrollo de habilidades de observación. Los errores en el proyecto provocaron búsqueda e investigación, angustias, pero	PROYECTO E IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE: Seguridad Miradas reflexivas Ruptura en la práctica Fundamentar la práctica Desarrollo de habilidades Errores Búsqueda e investigación Aprendizajes complementarios Actualización y crecimiento laboral

	asimismo aprendizajes, complementariedad, actualización y crecimiento laboral	
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17, 18,19	**SENTIDOS COMPARTIDOS 04: DIMENSIÓN: LAS RESISTENCIAS ENCONTRADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO** La falta de habilidades para la lectura y la redacción y problematización del proyecto, así como el poco tiempo dedicado al mismo, fueron resistencias presentadas para el desarrollo del proyecto. La demanda de las diversas asignaturas y el trabajo laboral aunada a los vacíos teóricos y poca socialización de los actores causaron resistencias para desarrollar el proyecto La frustración e incapacidad ante la constante reorientación del proyecto y sacrificar vida familiar y social fueron permanentes resistencias en el desarrollo del proyecto	Habilidades para la lectoescritura Habilidades para problematizar y analizar la información. Poco tiempo dedicado y sacrificio vida familiar-social Reorientación del proyecto Demanda de las asignaturas Demanda trabajo laboral Vacíos teóricos iniciales
2,3,5,6,7,8 y 16,17,18	**SENTIDOS COMPARTIDOS 05 DIMENSIÓN: COMUNICACIÓN HORIZONTAL Y RELACIONES INTERPERSONALES** La comunicación horizontal en grupo poco conformado conlleva a tener actitudes dicotómicas, así como desacuerdos y relaciones interpersonales superficiales. La comunicación horizontal permitió motivarse, así como resolver dudas y profundizar en los temas del proyecto y disminuir las tensiones y emociones encontradas El trabajo colaborativo entre iguales y con pocos conocimientos provoca tensiones	Comunicación horizontal Trabajo colaborativo Actitudes dicotómicas Motivación Resolución de dudas Temas del proyecto Disminución de tensiones y emociones Iguales con poco conocimiento
2 y 15	**SENTIDOS COMPARTIDOS 06 DIMENSIÓN: RELACIONAR LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA** El relacionar la teoría con la práctica en el desarrollo del proyecto provoco	Relación teoría-práctica Inseguridad Argumentación Escritura Reflexión Búsqueda y crecimiento

	inseguridad para la escritura y argumentación, pero provoco reflexión, búsqueda y crecimiento	

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LA TERCERA ETAPA

ACTIVIDAD	PRODUCTO	TEMPORALIDAD
01: Realización de la interpretación de Segundo nivel a los sentidos compartidos por los docentes de la LEP 08.	Presentación detallada de interpretación de segundo nivel (Desde la teoría pertinente que los sustenta) de los sentidos compartidos por los docentes de la LEP 08	Febrero-marzo
02: Elaboración o aproximación a las conclusiones de la investigación.	Cuadro contenido con las conclusiones o arribo aproximado de conclusiones actuales de la investigación	Abril-Mayo
03: Publicación de artículo académico en la revista digital de la unidad UPN 094 u otra	Artículo sobre la investigación realizada en Revista institucional UPN 094 u otras de Educación Superior.	Junio-Julio
04: Elaboración de Informe final del tercer semestre del periodo sabático.	Informe final escrito e impreso del periodo sabático	Julio

4. LA INTERPRETACIÓN

4.1 El método

Para esta investigación denominada: “Los sentidos que construyen las profesoras de la licenciatura en educación preescolar (plan 2008) durante el diseño y desarrollo de su proyecto de intervención” con un metodología de corte cualitativo, dentro del enfoque interpretativo y afín a la fenomenología social, la cual está inscrita dentro del campo de la “subjetividad de los actores”, será pertinente llevar a cabo una interpretación de segundo nivel, dentro de la cual, propiamente se concreta como la cuidadosa tarea del investigador de vincular los sentidos compartidos entre las docentes-alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), como producto del análisis, y su contrastación, con diversos referentes teóricos que posee el mismo, retomándose también aquellas notas de campo logradas y observaciones realizadas durante el trabajo de campo, las cuales, muestran detalles, indicios, minucias “paradigma indiciario” que señala Carlo Giznburg el cual se basa en la interpretación de detalles y signos mínimos (minucias), a menudo que resultan involuntarios, pero son reveladores de lo ocurrido, al estar en contacto con los informantes claves. De esa manera se diseñó el método de interpretación en esta investigación.

Dicho método se corresponde con la premisa de que la estructura empírica de la investigación cualitativa aparece como garantía de la interpretación, y con esto aparece el hecho característico según Scribano (2011) de que en la investigación cualitativa: “los datos no se cuentan, sino se re-cuentan”.

Es decir, los datos producidos tienen una dependencia mayor de la narración y con ello nace la objetivación de la interpretación, como documento sociológico. De esa manera tendremos en puerta un proceso que permitió al investigador el poder re- tomar la acción de los actores a partir de su palabra, y poder acercarse a la subjetividad de los mismos, teniendo así, las coordenadas centrales de este trabajo de investigación.

Sin embargo, al hablar de una interpretación de segundo nivel de los sentidos compartidos, de una manera más estricta nos referimos a lo que Alfred Schütz (2015), denomina construcciones de segundo grado, dentro del tópico de la interpretación subjetiva del sentido, y las cuales se caracterizan por lo siguiente:

> Los objetos investigados mediante los métodos de las ciencias naturales son construcciones de primer grado, cualquiera que sea su complejidad no son sino objetos del mundo del observador.
> El investigador social en cambio se enfrenta a una situación cualitativa distinta. Sus objetos no solo son objetos para su observación, sino seres que tienen su propio mundo pre-interpretado, que llevan a cabo su propia observación; son semejantes insertos en la realidad social.
> Por lo tanto, estos objetos son construcciones de segundo grado, y en las ciencias sociales se emplea el método de la Verstehen para asimilar la plena realidad subjetiva de los seres humanos que dichas construcciones procura comprender… La Verstehen, significa simplemente que, en la vida diaria, los hombres, su mundo desde su primer momento como dotado de sentido. (p.25-26)

Se entiende que con anterioridad los docentes-alumnas de LEP 2008, ha realizado una interpretación de primer nivel sobre sus experiencias dentro de su formación y construcción del proyecto de intervención, el cual constituyo el referente empírico captado, organizado y analizado anteriormente por el investigador, dando como resultado la construcción de los sentidos identificados y los compartidos por los docentes. A partir de ahí, la tarea del investigador es realizar la reinterpretación de segundo nivel, que se corresponde con los objetos construidos de segundo grado, los cuales serán puestos frente al referente teórico pertinente y congruente a la naturaleza de las citadas construcciones.

A continuación, se da cuenta de la interpretación realizada sobre los sentidos construidos por las profesoras de la LEP (plan 2008) durante el diseño y desarrollo de su proyecto de intervención.

4.2 Desarrollo de la interpretación

4.2.1. SENTIDOS COMPARTIDOS DE LA DIMENSIÓN 01: DIVERSIDAD DE CONOCIMIENTOS Y PUNTOS DE VISTA DE LOS DOCENTES

Primer sentido**:**

“La diversidad de conocimientos, puntos de vista, opiniones, orientaciones y ausencia por parte de los docentes sobre el proyecto crearon actitudes y sentimientos y dicotómicos, así como frustraciones y confusiones”

Durante esta interpretación se pudieron identificar un conjunto de relaciones entre los diversos factores, que dan luz a la comprensión de las acciones

intencionadas de los sujetos (docentes en servicio[1]) dirigidas hacia otros (Weber, 2012), durante su proceso de formación, lo cual se vincula con un tipo de mirada multirreferencial, es decir: “implementar ópticas de lectura plural y contradictorias para para entender mejor un objeto, un objeto de investigación, una dificultad, un problema” (Ardoino, 2005,p.22).

Sin embargo, más pertinente fue recuperar la voz de los actores, su palabra, la cual representa la primera interpretación que ellos realizan de ese recorte de su vida cotidiana, que para Schütz (2015), significaría un “ámbito finito de sentido”. Esta realidad o “mundo a ejecutar”, lo fue su espacio de formación (UPN-LEP), durante nueve cuatrimestres, y como lo señala el mismo autor, “dicha realidad está constituida por el sentido de nuestra experiencia y no por la estructura ontológica de los objetos” (p.31).

Para este primer sentido se rescató las voces de algunas de las docentes-alumnas, las cuales comentaron: […] la diversidad de puntos de vista de los docentes-asesores[2], sus orientaciones, sus dichos y recomendaciones, las posturas diferentes y contradictorias entre éstos, respecto al proyecto, también que: […] la deficiente transmisión de conocimientos fueron causantes de confusiones, incertidumbres y al mismo tiempo promovieron sentimientos de frustración durante el proceso de construcción de su proyecto.

Por otro lado, las docentes en servicio hacen también una asociación entre los conocimientos adquiridos anteriormente, los nuevos y diversos conocimientos y las emociones dicotómicas y los “sentimientos encontrados” así expresaron: […] Los múltiples puntos de vista de los docentes, originaron momentos dentro del desarrollo del proyecto, cargados de actitudes, emociones y sentimientos dicotómicos.

1Se les nombrara así a las estudiantes de la LEP.

2 se les nombrara así a los docentes de la UPN que imparten algún curso de la LEP

Básicamente, existe una mirada interpretativa desde la teoría del conocimiento en torno a que: cuando un tema nos apasiona se tendrá un acercamiento gratificante y emociones positivas. Por otro lado, cuando el tema es contrario a nuestros intereses, la aprehensión de este será más difícil y nos emocionará negativamente. En términos generales, estableceremos una mala relación

Las emociones son energía que se mueve dentro de nuestro cuerpo y que sólo se estanca si la reprimimos. Las emociones por lo tanto nos impulsan hacia la acción. Son más intensas y duran menos tiempo que los sentimientos.

En esa dirección de impulsar a la acción, se podrá comprender que la acción, no lo es, sino está cargada de una intencionalidad, que es justamente lo que le da un sentido subjetivo, pero también en interacción con el contexto donde se realiza. “La intención es un componente básico de la acción. Pero también es cierto que es sólo uno de los posibles estados intencionales que tenemos y que pueden entrar en la acción. Otros son las creencias, miedos, deseos “(García, 1994, p.494). Por lo anterior, al aclarar el sentido, se tendrá en cuenta la intención del agente y los otros estados intencionales como los mencionados”

Asimismo, psicólogos como Klaus Scherer (1993), Cit. en Mireles (2012) comenta que las emociones son: “Un síndrome complejo, que tienen manifestaciones sobre los planos psíquicos, fisiológicos y de comportamiento, teniendo cada uno de estos componentes varias facetas… El componente psíquico, el físico, el de actividad motriz y el conductual” (p.p.28-29).

Precisamente, es dentro del componente conductual o conducta, donde el agente le imputa un significado o sentido subjetivo, que es lo que constituye la acción (Weber, 2012). En las conductas de frustración, miedo o con sentimientos dicotómicos, ante las ausencias de conocimientos, confusiones con sus docentes asesores, es donde se ubica la dosis de intencionalidad de los docentes en servicio. Tal como lo anuncia Weber (2012). El sentido como una acción social intencionada y dirigida hacia otro(s).

Además, desde la Psicología social, Manstead (2005), Cit. en Mireles (2012), señala que las emociones tienen un objeto, y ese objeto frecuentemente es social, puede ser una persona, un grupo social, un acontecimiento social, un

artefacto social o cultural y que desde luego también experimentamos emociones como respuesta a los estímulos no sociales.

Con esto reafirmaríamos que la intencionalidad de las emociones va ligada a una "acción" dirigida a alguien o con un sentido subjetivo como Weber (2012) lo introduce en su obra Economía y sociedad: "Por acción ha de entenderse una conducta humana (un hacer interno o externo) siempre que el sujeto o sujetos de la acción enlacen en ella un sentido subjetivo" (p.5).

El mismo Teórico Alemán por lo anterior, complementa que la "acción será social, si es una acción, donde el sentido mentado por sus sujeto o sujetos está referido a las conductas de otros, orientándose por ésta en su desarrollo" (Ibidem)

A partir de lo anterior, se puede interpretar que las experiencias vividas por las docentes en servicio durante su proceso de formación dentro de la LEP y en el contexto del diseño y desarrollo de su proyecto de intervención, se encuentran ligadas a su cultura experiencial y a sus experiencias sociales, cuyas acciones sociales van permeadas por un sentido subjetivo: sus emociones, las cuales, asimismo son producto del contexto, y de su interacción con los docentes formadores, tutores y entre ellas mismas.

Es decir, dentro una la cultura escolar (Pérez, 2000). Lo anterior, produjo espacios de socialización de conocimientos y de productos culturales, algunos muy cercanos, otros muy lejanos y otros confusos desde la cultura sobre el oficio de investigar e intervenir, dadas las diversas formaciones que tienen sus asesores en los diversos espacios curriculares y la de ellas mismas, la mayor parte truncada por muchos años de alejamiento a la práctica de estudiar, investigar, ya sea en procesos educativos escolarizados o no escolarizados.

Por otro lado, cuando las docentes en servicio hablan de sentimientos encontrados, esto se puede ver desde Humberto Maturana, cuando indica que una emoción se transforma en sentimiento, en la medida que uno toma conciencia de ella.

Es decir, en el sentimiento interviene además de la reacción fisiológica, un componente cognitivo y subjetivo. Un sentimiento por lo tanto se da cuando etiquetamos la emoción y emitimos un juicio acerca de ella.

Se puede decir entonces, que las docentes en servicio al reflexionar y comprender el porqué de sus emociones, o acciones intencionadas respecto a los contenidos trabajados con sus docentes asesores, o tutor, dieron lugar a la aparición de sentimientos, algunos contarios o dicotómicos, como ellas mismas lo expresan. Es en esa incertidumbre como se van instalando y definen actitudes que restan o limitan a las estudiantes en su proceso de implicación o de comprensión de sus procesos de construcción de conocimientos y aprendizajes. En este caso, el de la construcción de sus proyectos de intervención.

Segundo sentido:

"La investigación e indagación personal fueron provocadas por las confusiones y vacíos de información proporcionada por los docentes sobre el proyecto"

Tiene su soporte en expresiones de las docentes en servicio , tales como: [...] La deficiente transmisión de conocimientos por los docentes provoco sentimientos encontrados pero también investigar y construir el proceso., así mismo también que: [...] Los múltiples puntos de vista de los docentes, origino momentos dentro del desarrollo del proyecto, cargados de actitudes y sentimientos dicotómicos.
Sin embargo, habrá de entender cómo estos sentimientos o emociones intervenidas por el pensamiento del sujeto conllevan a otras más complementarias.

De manera análoga y parafraseando a Paperman y Origen (1995), Cit. en Mireles (2012): Nos enseñan que ciertas dicotomías tradicionales – acción/ (pasión, razón/sentimiento, cognición/sensación- desencadenan objeciones numerosas, las cuales no son sensaciones puras; reacciones simples o pulsiones tales, como: como miedo, cólera, tristeza, indignación

Lo anterior, se puede percibir , cuando algunas docentes en servicio, señalan que existió un tipo de conocimiento muy limitado por parte de sus docentes-asesores para la enseñanza de la metodología de investigación y la construcción de objetos de estudio para su proyecto de intervención, lo cual les provocó algunos sentimientos dicotómicos, y que una vez que ellas asumieron una postura de autoaprendizaje a través de la revisión de contenidos, indagación

documental y consultas a otras fuentes, esto les permitió superar esos sentimientos.

Algunas refieren lo siguiente: […] inseguridad, incertidumbre y confusión, con lo cual aparecieron otros sentimientos dicotómicos a los anteriores, tales como: […] certeza, clarificación, seguridad, lo cual les permitió continuar su proceso de construcción del proyecto, o el desarrollo de este.

Aquí se ubica nuevamente los estados intencionales de las docentes en servicio durante la construcción de su proyecto de intervención, sobre lo que ya apuntábamos con anterioridad. Es decir, y parafraseando a García (1994), estos estados son caracterizados por siempre dirigirse o apuntar a algún estado de cosas; sólo tenemos deseos, si es de algo, sólo tenemos angustia o gusto si es de algo. La intencionalidad apuntada, es la directividad que aparece como un “contenido representacional” que se denomina “contenido intencional” y funciona en tanto cuanto determina un conjunto de condiciones que deberían cumplirse para que el estado se satisfaga.

Por otro lado, que el procesos del aprendizaje que desarrollan las docentes en servicio de la LEP estuvo más centrado en conocimientos recibidos directamente de manera enciclopédica, sin poner en juego habilidades para la reflexión(competencia carente en una gran mayoría de nuestras alumnas de la LEP), y además, dado que los docentes-asesores cuentan con formaciones iniciales y saberes muy plurales, para poder contribuir a la construcción de un proceso de investigación.

Por lo tanto, la mayor parte de sus experiencias en ese sentido, se reducen a la lectura de textos metodológicos, asesoramientos de diversas tesis y aproximación a los protocolos diseñados institucionalmente para el eje metodológico. Siendo así que su contribución desde sus espacios curriculares es heterogénea, pero sin una articulación que sea aprehendida por las docentes-alumnas, solamente trabajan sus contenidos y dan cumplimiento a los productos solicitados, sin vincularse casi o en nada, con las problemáticas, problematizaciones o construcciones de objetos de intervención de las docentes-alumnas.

4.2.2 SENTIDOS COMPARTIDOS DE LA DIMENSIÓN 02: PROCESO TUTOR-TUTORÍA

Primer sentido:

Una tutoría para el proyecto permeada de acompañamiento, guía, compromiso, constructiva y dinámica promueve buenas relaciones interpersonales, retroalimentación, seguridad, disminuye emociones dicotómicas, observaciones pertinentes y complementarias.

Se enfoca como una acción que las docentes -alumnas estiman contiene una finalidad positiva sobre ellas. Marca una serie de multicausalidades que están vertidas entre saberes, habilidades y valores que caracterizan al trabajo del tutor, tales como […] El proceso de tutoría rico mediante un acompañamiento de observaciones permite superar miedos y preocupaciones. O también: […] La tutoría guiada con observaciones permanentes provoca mayor seguridad en el proyecto. […] La tutoría con ética y respeto promueven la retroalimentación y avance del proyecto y disminuye las emociones dicotómicas.

Se ubica primero una intención del tutor de formarles una identidad más allá de los contenidos curriculares del proyecto, cuando "se perfila por un acompañamiento en la práctica de investigar, es decir, se percibe una inmersión gradual de las docentes-alumnas dentro de la comunidad de investigación o práctica especializada a la que pertenece el tutor" (Díaz Barriga, Cit. en Arbesu, 2018, p. 90).

Lo anterior, produjo un efecto positivo al tener mayor seguridad las docentes en servicio para el desarrollo de su proyecto disminuyendo sus emociones y sentimientos dicotómicos.

Al respecto Juan Manuel Pina Osorio (2003), Cit. en Arbesu (2018), asevera: "La investigación es un oficio artesanal que se transmite y se construye a lo largo del tiempo, el estudiante que incorpora el saber y la actitud del artesano investigador que enseña su oficio al aprendiz" (p.91)

Se perciben un trabajo ético y responsable del docente-tutor que anima y motiva a las docentes-estudiantes a superar situaciones adversas creadas en ellas por

las orientaciones diversas de otros docentes-asesores y que además les da luz para visualizar la construcción de sus objetos de intervención.

Lo anterior, se compagina con los que otros investigadores han encontrado en torno al mejoramiento de la tutoría dentro del proceso de investigación, por ejemplo, Moreno (2007). Cit. en Arbesu (2018) encontró "la importancia de entablar una relación interpersonal y humana entre el tutor o asesor principal y el aprendiz; la importancia de encontrar actitudes favorables y un comportamiento ético, así como compromiso y con la labor de asesoramiento" (p.95)

Así mismo, la citada autora reporta que "los estudiantes esperan de sus tutores orientaciones precisas, guías para la acción y reflexión, apertura de un espacio de diálogo" (ibidem).

Segundo sentido:

La actitud del tutor durante el proyecto con sentido ético, empática, llena de profesionalismo, respetuosa, lo cual permitió: un aprendizaje y comunicación horizontal, retroalimentación, reorientación, motivación, aclaración de dudas y seguridad.

En este se percibe que las docentes-alumnas coinciden en que el papel del tutor cumplió con la garantía de saberles conducir, retroalimentar, una comunicación horizontal y empática, motivando y aclarándoles dudas: así comentan: […] Las observaciones respetuosas del tutor y entre iguales, permitió una retroalimentación. […] El proceso de tutoría permitió resolver dudas, pero creo otras debido a observaciones confusas, al inicio del proyecto. […] El proceso de tutoría con seguimiento y guía, y observaciones continuas provocaron la superación de dificultades e interés por la investigación.

4.2.3 SENTIDOS COMPARTIDOS DE LA DIMENSIÓN 03: APORTACIONES DEL PROYECTO SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Primer sentido**:**

El proyecto impactó en la práctica docente promoviendo más seguridad, enriquecimiento, nuevas miradas reflexivas sobre la práctica docente.

Indudablemente la reflexión que hacen las docentes-alumnas en relación con el aporte del proyecto a su práctica docente, en sus diversas etapas, tanto en el diseño, desarrollo y termino, apunta al impacto dentro de su práctica docente, de manera positiva. Así lo comentan algunas docentes en servicio: [...] Las aportaciones del proyecto a la práctica docente impactaron en más seguridad y enriquecimiento de información. […] El desarrollo del proyecto promovió más seguridad e interacción académica laboral escolar. Así mismo comentan […] El desarrollo del proyecto provee de nuevas miradas reflexivas y apertura en la práctica docente.

Una práctica social, como la práctica docente tiene una dosis de sentido, si esta es intencionada y dirigida hacia el otro argumenta Weber (2015). Es aquí donde las docentes-alumnas proveen de sentido sus prácticas que anteriormente no iban tan intencionalidad, sino hasta diseñar un proyecto de intervención que además les provee de nuevas miradas y de insumos teóricos para analizarla más ampliamente.

La mayoría de las docentes-alumnas de esta investigación desarrollan su prácticas docente en educación básica, en nivel preescolar dentro de colegios particulares a nivel preescolar, como auxiliares algunas, otras como puericulturistas, otras ya como titulares de grupo, pero en todos casos, sus prácticas se habitúan a sus normativas internas, mucha exigencia y con poca reflexión teórica, se perciben en el marco del “deber ser” institucional, delineado éste, por la filosofía del Colegio

Por otro lado, el ejercicio cognitivo que exige la construcción del proyecto de intervención y la indagación permanente que les exige para su diseño y desarrollo, es decir, trastocó su cultura experiencial, impactando como ya se

mencionó, por un lado, en su esfera emotivo-afectiva y por otro lado, en lo cognitivo las complejizó, las problematizo durante esa dinámica constructiva del proyecto el cual se vinculó con una metodología de corte cualitativo, siendo la investigación acción su enfoque privilegiado para los proyectos.

Por lo anterior fue necesario involucrarlas dentro un proceso de permanente cuestionamiento, de desestabilización de sus certezas (Sánchez, 1993). En esa esa vía encontraron una veta de cambio, ruptura y acercamiento para mejorar su práctica docente, como alguna de ellas lo comentó: […] La reflexión sobre la práctica conlleva a mejorar en el ámbito laboral. Lo cual es congruente con lo que Kemmis (1986), Cit. en Mc Kernan (2001), señalan respecto a la I-A como: "Una forma de estudio, reflexivo y autorreflexivo emprendido por los participantes e situaciones sociales para mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas, su comprensión y situaciones en que se llevan a cabo, para mejorarlas" (p.24).

De la misma manera comentaron: […] El desarrollo del proyecto provoco una práctica docente más fundamentada para enfrentar diversas situaciones y cambios dentro del aula. Tal como lo señaló el extinto investigador Lawrence Steanhouse (1975) Cit. en Mc Kernan (2001) al referirse a una de las características del profesor en el marco de la I-A es "La capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo, mediante un autoanálisis sistemático, el estudio de su labor y de otros profesores y examen de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula (p.66).

Esta característica fue percibida en varias de las docentes-estudiantes, las cuales comentaron: […] Gracias a la reflexión propia y revisión sistemática de textos, autores y teorías educativas durante la construcción de su proyecto, hicieron posibles cambios en mi manera de trabajar dentro del aula con mis alumnos.

Lo anterior fue congruente con lo señalado por Barabtarlo (1995), durante el proceso de Investigación-acción, donde se afirma que "el sujeto es su propio objeto de investigación, y como tal tiene una vida subjetiva. Así la transformación de la realidad investigada supone una transformación del mismo investigador" (p.41).

Segundo sentido:

El proyecto conlleva a realizar una ruptura en la práctica con más fundamentación para enfrentar diversas situaciones y cambios dentro del aula a partir del desarrollo de habilidades de observación.

En ese tenor, las docentes en servicio expresan que […] El desarrollo del proyecto permitió una ruptura en la labor docente y el desarrollo de habilidades de observación.

Dado que las docentes llegaron al proceso de construcción del proyecto con una serie de carencias en sus habilidades para reflexionar sobre su práctica y sobre ellas mismas, leer su con texto y su articulación con su problematización y desde luego, poder construir un problema de intervención basada en esta, aun habiendo estudiado algunas técnicas e instrumentos de investigación en cuatrimestres anteriores.

Sin embargo, expresaron después del inicio en el sexto cuatrimestre, es decir, por allá del séptimo al noveno, lo siguiente: […] El proyecto permite profundizar en el trabajo con la diversidad y sus herramientas para intervenir dentro del aula

[..] El aprendizaje del método de análisis permitió superar presiones y tener insumos para la práctica.

Es decir, ellas mismas se dieron cuenta, tras su reflexión, sus dudas, sus planteamientos iniciales, sus correcciones y su puesta en práctica de sus procesos de intervención, de varias rupturas provocadas.

Una primera ruptura fue cuando empezaron a utilizar el diario de campo, el cual fue solicitado junto con la observación participante durante cuatro semanas continuas, para que cada sesión sabatina se comentara dentro del aula, tanto su proceso de elaboración, como algunas reflexiones en torno a su uso.

Algunas solo llevaban sistematizadas las actividades de manera cronológica, otras lo llevaban en computadora, otras no lo realizaban día a día; en fin, una diversidad de usos, que no se corresponden con su uso, dado que este este es un instrumento de reflexión y de análisis del trabajo dentro del aula (Babartarlo,

1995) que recupera los acontecimientos más significativos de su práctica dentro del aula siendo además un instrumento de observación.

Se retroalimentó su uso y además se formalizó su necesidad de hacerlo sistemáticamente, no solo durante los dos meses, sino todo el tiempo que durara su proyecto de intervención.

También se retroalimentaron algunas habilidades para observar participativamente y no pasivamente como ellas lo hacían, desde ciertos indicadores predeterminados que institucionalmente se les pedía en su colegio.

Una segunda ruptura, tal como ellas lo expresaron, se dio cuando aprendieron a codificar, categorizar sus datos empíricos expresados dentro de sus registros del diario de campo.

La implementación de una técnica para analizar sus descripciones registradas fue la del análisis del contenido del teórico Lawrence Bardin (2002), donde se procede a codificar los textos a partir de la identificación de las llamadas por el "unidad de significación" la cual se han de codificar posteriormente y categorizar. Estas unidades "corresponden al segmento del contenido que será necesario considerar, que en nivel lingüístico sería una frase, una palabra siendo relevantes y reiteradas en el discurso escrito" (p.79)

Tal vez, esta práctica instrumental, guiada y retroalimentada muchas ocasiones a través de la revisión de sus documentos escritos de manera sistemática e intensa por parte del tutor (el que escribe), les provoco un compromiso y una disciplina tortuosa en un inicio, pero favorable en el desarrollo del proyecto de innovación.

Tercer sentido:

Los errores en el proyecto provocaron búsqueda e investigación, angustias, pero asimismo aprendizajes, complementariedad, actualización y crecimiento laboral.

Se puede percibir en expresiones de las docentes en servicio, tales como:

[…] El proyecto provoca preocupación y confusión, pero también complementariedad para el conocimiento y los aprendizajes, lo cual nos dio confianza.

[…] El desarrollo del proyecto impacto en la actualización en la práctica y crecimiento laboral

La importancia del nuevo conocimiento o “saber” teórico adquirido en las docentes-alumnas a través del proyecto, les permitió la deconstrucción de otros y su complementariedad, lográndose fortalecer, asimismo, sus aprendizajes basados más conocimientos adquiridos por la vía del “saber hacer” (habilidades, estrategias, procesos). Siendo trasladados a su “saber ser” lo cual para ellas se tradujo en motivación y su crecimiento laboral dentro de sus colegios.

También se puede visualizar esta transición de conocimientos y aprendizajes, como una oportunidad de las docentes para tener una actualización. Lo anterior se puede conectar con algunas ideas o experiencias con la investigación-acción

Desde Zuber-Skerritt (1992), Cit.en Latorre (2003) sobre algunas implicaciones del hacer investigación-acción, son: “La persona reflexiona y mejora su propia práctica y su situación; Tiene lugar un aprendizaje progresivo y público a través de la espiral auto- reflexiva y la situación reflexiva se equipará con la idea del práctico reflexivo” (p.28).

Finalmente lo mencionado por Steanhouse (1998) y Elliott (1993) Cit. en Latorre (2003), como “La investigación acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo, apoya y coopera con los participantes” (p.30).

El papel del tutor como experto, con las docentes-estudiantes al sumarse a las interrogantes, dudas, desconciertos y ansiedades de estas, y ser parte de los cambios en sus concepciones propias del proceso de seguimiento o acompañamiento, su trabajo con carácter más artesanal, Transitar de ida y vuelta con sus estudiantes, influyeron en gran parte dentro esta experiencia de adquisición de conocimientos y aprendizajes, traspasando los estados de angustias, temores, desaciertos e incertidumbres que inicialmente permeaban el pensamiento y sentir de las docentes-alumnas.

4.2.4. SENTIDOS COMPARTIDOS DE LA DIMENSIÓN 04: RESISTENCIAS ENCONTRADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Primer sentido:

La falta de habilidades para la lectura y la redacción y problematización del proyecto, así como el poco tiempo dedicado al mismo, fueron resistencias presentadas para el desarrollo del proyecto.

La primera parte de este sentido se relacionan con algunas expresiones interesantes emitidas por las docentes, como: […] La escritura del documento teniendo vacíos teóricos causo resistencias al desarrollar el documento. […]. La falta de habilidad para redactar las propias ideas y estrategias conlleva a resistencias en el proyecto.

En estas dos expresiones existe una relación o recursividad, habilidades-lectura-escritura- vacíos teóricos. En algunas ocasiones las alumnas me decían también: […] Por donde empezamos a redactar o […] no tengo que redactar por no leer más.

A la luz de las pocas habilidades para leer y escribir presentadas por las docentes-estudiantes durante el proceso de construcción y de desarrollo de su proyecto de intervención, y donde se percibieron procesos lineales para leer y un tipo de lectura periférica como lo señala Hidalgo (1992) , se ubicó una relación entre lector-texto, donde el primero se subordina al segundo, "los textos adquieren una imagen de veracidad y cuando se lee se acepta sin mayor trámite, su contenido no les supone ser demostrado y mucho menos cuestionado por su lector" (p.15) que tratándose de textos especializados como los que se les sugiere o indica directivamente leer a las docentes, durante sus diversos cursos, resulta que : " el lector se confronta con corpus teóricos, modelos analíticos y teorizaciones en proceso de un campo de la realidad, los que con mayor o menor medida han estado ausentes en su vida cotidiana" (Hidalgo, 1992,p.12), lo cual es parte de esos vacíos que sienten tener y que expresan. Sin embargo, habría que considerar la calidad y cantidad de textos que se les refiere o que logran leen durante esta licenciatura y la poca o mucha relación con los diversos

tópicos, temas o campos de conocimiento que desde su realidad ellas han construido para trabajarse dentro de sus particulares proyectos de intervención.

Me parece que en este nivel educativo y por el espaciamiento de tiempo que tuvieron para volver a las aulas a estudiar dentro de la Unidad UPN 094, las docentes en servicio, no han desarrollado una serie de habilidades básicas y necesarias no solo para una lectura periférica, y mucho menos para lograr una lectura más comprensiva, situación que se demuestra, no han alcanzado esta población de estudiantes. Por otro lado, expresaron también:

[…]El poco tiempo dedicado al proyecto y la ausencia de habilidades para redactar causo resistencias en el desarrollo del documento.

Una situación muy recurrente está gravitando en esta expresión, el tener poco tiempo junto al factor de reducidas habilidades para la redacción. En un sistema semiescolarizado como lo es el que se desarrolla la LEP en la Unidad UPN 094, así como en la mayoría de las unidades en la CD.MX donde es, efectivamente muy reducido el tiempo (1.5 hora-clase por asignatura o cursos) de trabajo real entre el asesor o tutor y sus estudiantes: prevalecen tareas de lectura y redacción de ensayos o escritos solicitados por los titulares de una semana a otra, siendo el principal obstáculo de nuestras estudiantes, sus diversas labores cotidianas en casa y en sus instituciones donde laboran.

La estrategia sistemática y permanente de acompañamiento para este grupo de docentes-estudiantes, fue la de revisar sus documentos elaborados de una semana (de un sábado) a otra (otro sábado). Lo cual me comprometió, como tutor del proyecto de las diecinueve docentes en servicio, para revisarlo y enviarles por escrito sus observaciones y retroalimentación de manera escrita.

Fueron etapas previamente diseñadas mediante un protocolo metodológico que requería lectura y aplicación, por ejemplo: Estar leyendo a Sánchez Puentes (1993), con su "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en una semana, y llegar con lectura previa en la siguiente semana para aplicarlo en una, o hasta dos clases consecutivas.

Este tipo de lectura especializada y su aplicación, pasaba por un proceso de interpretación que se hacíamos colectivamente con las alumnas, dado que

muchos términos, como: problema, problematización, campo temático, poco o nada se les hacía relacional o cotidiano para las docentes.

Siendo y que de acuerdo al investigador Sánchez (1993), “El problema real, es una laguna, necesidad o carencia. La temática introduce un campo disciplinario, que sirve de aparición al problema de investigación, el problema de intervención, es decir clara y concisamente lo que se va a investigar” (p.9). Las docentes en servicio seguían en la idea de “abordar un tema” de intervención o de investigación. Además, existía el antecedente sobre algunas docentes-estudiantes, las cuales traían ese concepto de tema, como sinónimo de problema u objeto de intervención. Debido a que diversos docentes de otras asignaturas así lo manejaban y se los habían socializado previamente y continuamente les decían: […] ¿cuál es tu tema de tesis. […] Que tema van abordar para tu proyecto, […] Mira, para ese tema te conviene este, u otros autor o teorías, e inclusive: […] Ya arma tu marco teórico de acuerdo al tema, etcétera.

Desde esas orientaciones explicadas a las docentes y algunas demasiado opuestas con el protocolo presentado por el tutor, es que se confrontaban las estudiantes, se confundían y obviamente el texto a redactar les era imposible realizarlo.
Es decir, se trastocaba toda esa cultura experiencial (poca o mucha) que las docentes en servicio de la LEP habían construido durante los primeros cinco cuatrimestres sobre un tema y no sobre la construcción de su problema de intervención. De esa cultura experiencial, su subjetividad, era expresada tanto en sus emociones y sentimientos con carácter dicotómico.

Dado que un texto escrito “Es la cristalización de (un aspecto) un proceso de comunicación lingüística (verbal) entre sujetos, operando en un determinado contexto. […] los sujetos actualizan sus virtualidades comunicativas o subjetividades” (Navarro y Díaz, Cit. en Delgado y Gutiérrez, 1999, p.182)

Las habilidades de redacción, más que técnicas funcionales o procesos mecanizados, tienen más relación con el sentido y significación que el autor o escritor ponga en juego durante su ejecución, dejando relegado la cantidad de palabras, conceptos aprendidas por el mismo, que sin menos importante esto, el eje rector se asocia más con la situación emotiva-cognitiva-relacional del autor.

Alguna docente en servicio expresa: […] El reto dentro proceso de escritura del documento lleva a la necesidad de aprender y desaprender.

Aquí al parecer cobra sentido la acción de escribir o redactar texto, un "reto" con la consecuente situación de aprender y desaprender. Esta acción intencionada, pero complicada para las docentes, sin embargo, les permitió implicarse cuyo significado y parafraseando a Ardonio (2005) se compone del prefijo: in, que en español significa: en o dentro y el verbo latino "plicare" que significa plegar, doblar, que junto con la terminación "ción" cuyo significado es: movimiento. Entonces diría: replegarse o doblarse hacia sí mismo, situación referida a las ciencias de la comprensión, o sea comprenderse así mismo, en sus contar habilidades para redactar un texto. Pero al mismo tiempo, la acción: ¿sobre qué? Se interpretaría desde la segunda acepción del verbo "plicare" en "explicar," la cual significaría: desplegarse o extenderse. Aquí vendrá su vinculación con los conocimientos adquiridos para poder redactar el texto.

Los expertos dicen que el proceso de comunicación que subyace al texto, relaciona es la comunicación del sujeto consigo mismo, y a la vez relaciona a varios sujetos personalmente diferentes: el sujeto o sujetos productores del texto, y el sujeto o sujetos a los que ese texto va dirigido, "Es la relación en donde surgen y se organizan los efectos del sentido del texto. Una relación recursivamente reflexiva. El sujeto productor del texto refleja, no solo su subjetividad sino la imagen del sujeto al que va dirigido el texto" (Navarro y Díaz, Cit. en Delgado y Gutiérrez, 1999, p.178)

De acuerdo a lo anterior el sentido del "reto" para el docente en servicio de la LEP al enfrentarse con la redacción de su proyecto de intervención, es doble: en un sentido "intra", e "inter", con carácter de complementariedad y no de manera fragmentada. Finalmente, al superar estas resistencias y el reto de redactar el texto, condujo a un estado de ecuanimidad y satisfacción en lo académico, así lo expresaron:

[…] El superar resistencias ante la frustración e incapacidad de redactar el proyecto son un logro académico.

Segundo sentido:

La demanda de las diversas asignaturas y el trabajo laboral aunada a los vacíos teóricos y poca socialización de los actores causaron resistencias para desarrollar el proyecto

Es importante considerar en este sentido, el muy poco apoyo que tuvieron las docentes en servicio desde las diversas asignaturas impartidas a partir del sexto y hasta el noveno cuatrimestre, con relación al proyecto de intervención. Cabe resaltar la postura de cada docente y los contenidos, parcelados, evaluados y que redituaron productos también muy parciales en relación al proyecto de intervención.

Es decir, el proyecto de intervención es percibido (por los demás docentes asesores) durante el trayecto curricular señalado, más como una asignatura, al igual que las demás obligatorias dentro de la LEP. Resulto muy difícil que los docentes asesores, los cuales imparten los diversos cursos, buscaran conexiones desde sus contenidos y las necesidades de las docentes en servicio para su proyecto de intervención. Prácticamente fue nula esa vinculación (excepto algunos muy contados docentes asesores).

El diseño curricular de la LEP sin embargo así está dispuesto, el poco trabajo colaborativo entre los asesores titulares que imparten las asignaturas, los perfiles académicos de estos mismos, muchas veces fuera de una exigencia interdisciplinar, bajo una ideología disciplinar, es decir: “el saber en píldoras, dividido en múltiples especialidades donde, cada uno se encuentra encerrado en un estrecho conocimiento. […] No quedan más sabios con una lectura de conjunto sobre la disciplina, quedan solo científicos” (Palmade, 1979, p.15), es una práctica muy frecuente dentro de la Unidad UPN 094. Serían al menos algunos de los factores que puedan ser considerados en la interpretación del sentido expuesto al principio.

Esta perspectiva disciplinar vivida y exacerbada dentro de la formación de la LEP coadyuva a que las docentes-estudiantes se sumerjan en una gran diversidad de tareas, trabajos y productos por cumplir en cada asignatura y además desvíen su atención durante el desarrollo del proyecto de intervención y además profundizan vacíos y emerjan contradicciones para su ejecución.

[…]La demanda de los docentes en sus asignaturas y la ausencia de conocimientos conllevan a contratiempos y resistencia con el proyecto. […] La poca socialización de los actores y las confusiones son motivo de resistencias para avanzar en el proyecto.

Los rasgos de una cultura de un trabajo individualista dentro de la LEP, de fomenta la competencia mediante dispositivos didácticos lineales sobre la enseñanza de contenidos (exposición de temas en clase, entrega de ensayos, síntesis y controles de lectura), además impartidos como curso, y no como asesoría dentro de un sistema semiescolarizado como lo demanda la LEP, refuerzan una cultura escolar permeada por una Pedagogía por objetivos y no por una pedagogía de las situaciones o necesidades (Meireiu,1998).

Lo anterior, se demuestra con la diversidad de productos exigidos por los docentes desde sus particulares asignaturas alas docentes-alumnas desvinculados totalmente con las exigencias del proyecto de intervención.

Consecuencia de lo anterior, se produce un clima engrosado de egoísmos, de competencia y rivalidad entre las docentes-alumnas, no les permiten a su vez socializar sus avances, sus logros en el proyecto, y se crea una división dentro del grupo donde interactúan las estudiantes. Surge entonces la resistencia hacia el trabajo colaborativo y el diálogo de saberes efectivo tan necesario en la formación de estudiantes para la investigación.

Ante esa situación el tutor, de las docentes en servicio fue hacia la búsqueda de logar conformar una identidad en el seno de esa comunidad de práctica para el logro del proyecto de intervención, dada la heterogeneidad de identidades docentes, buscando lo que la Dra. Díaz Barriga (2018), Cit. en Arbesu (2018) comenta: “La formación de un estudiante para la investigación no consiste solo en cursos convencionales de teorías o métodos especializados, sino es un proceso intrincado de aprendizajes guiados, colaborativos y situados y afiliados a una comunidad académica” (p.90).

A través de esa estrategia logre pailar un poco esa tendencia competitiva y egoísta, sin embargo, para estas alturas de su formación y con docentes, en una mayoría adultas, resulto un tanto difícil y desgastante. Al menos se intentó y pude

verificar algo que es esencial dentro de la investigación y que expresa el Dr. Piña Osorio (1998). Cit. en Arbesú (2018),

> La investigación no consiste solo en conocer o mencionar autores o conceptos: la investigación requiere autores y teorías que lo fundamenten. Se trata de un oficio que se transmite (el investigador como un artesano) y se construye a lo largo del tiempo (el estudiante que incorpora el saber y la actitud del artesano investigador que enseña su oficio a un aprendiz) […] se forma el aprendiza en la práctica diaria […] los secretos no se adquieren en la lectura de un libro, sino en el proceso mismo de investigación, bajo la dirección de alguien que domina el oficio (p.91)

Tercer sentido:

La frustración e incapacidad ante la constante reorientación del proyecto y sacrificar vida familiar y social fueron permanentes resistencias en el desarrollo del proyecto.

La inercia de cultura familiar y escolar de la mayoría de las docentes en servicio, donde existen protocolos que cumplir, propósitos u objetivos fincados, tareas definidas muchas veces irreversibles en su ejecución en tiempo y forma, fue confrontada ante la propuesta de mirar hacia horizontes poco o nada predeterminados, en la construcción del proyecto de intervención.

El oficio de caminar y hacer huella, más que seguirlas, Por ejemplo, se confrontaron cuando se les indicó que la construcción de su problema y objeto de intervención (que no es elegir un problema o un tema, retomar objetos heredados o definidos por otros sujetos) requiere de un "ir y venir", de un "andar y desandar", de caminar cinco pasos y regresar tres.

En fin, la propuesta de una nueva mirada para llevar a cabo un proyecto de intervención que no se asumiera o anclara en un método instituido o definido en un espacio curricular, o programa de acompañamiento metodológico que se propone para la LEP, sino que se complementara con los procesos heurísticos o descubiertos por el docente-investigador, y no por un docente, puramente que requiere hacer su proyecto de intervención, como un requisito más para lograr titularse dentro de la LEP.

Tal como lo señala Muler de Fidel (1995), Cit. en García de Ceretto y Giacobbe, (2009), "[…] El método, es literal y etimológicamente, el camino que conduce al conocimiento, mediante el cual se llega a un cierto resultado en la actividad científica", (p.37). Sin embargo, agregan los autores citados, que otros investigadores aseveran que el método se constituye a partir del caminar del investigador y lo que es más, continúan y lo que es más: "[…] El método que aventuramos busca el riesgo, y enfrenta a la incertidumbre. […] Un caminar que posibilita una complementariedad entre los instituido y lo descubierto en ese camino por andar y desandar" (p.38).

Des estas concepciones se buscó integrar al grupo de diecinueve docentes en el propósito de concluir en cuatro cuatrimestres sus proyectos.

Fue ese el reto o desafió para el que escribe (tutor), e desarrollar una actividad artesanal, que no solamente cumpliera con lo prescrito en cuatro diferentes programas diseñados para tal efecto en el currículo de la LEP, sino que lograrán descubrir un camino complementario al prescrito. La selección del propio material bibliográfico y textos convoco a una búsqueda minuciosa de autores que hablaran de esa tarea de caminar por senderos complejos, entendiendo la complejidad como Edgar Morín (1990) lo señala: "[…] Del latín Complexus, que significa, entretejer o un tejido de constitución heterogénea inseparablemente asociados. Presenta la paradoja de lo uno, y lo múltiple (p.38).

Por lo anterior, cuando las docentes en servicio mencionan en el sentido compartido, la concepción de: "constante reorientación del proyecto", se interpreta esto, dentro de una construcción subjetiva e intersubjetiva, que dentro del contexto de su formación los sujetos desarrollan, y mediante el acompañamiento citado, se emergen "flujos de conciencia de ida y de vuelta y que modifican su acervo de conocimientos a mano" (Schütz, 2015, p.20) así como sus las conductas, incluyéndome a mí, como tutor.

Por otro lado, en lo familiar, fue de esperarse, una situación análoga, a la construida dentro del aula, aunque contextualizada en la particularidad de cada una de ellas, como sujetos sociales. Los tiempos familiares se reemplazaron por tareas arduas de redactar, de búsqueda y de indagación, que reducen la convivencia familiar y los momentos de relajamiento, por las preocupaciones de

entregar y recibir más observaciones con más aspectos a reorientar dentro del proyecto, provocando frustraciones e incapacidades ante tal ejercicio.

Así lo expresaron: […] La resistencia para sacrificar la vida social y afectiva durante el proyecto, pero a la vez surge sacrificio para desarrollarlo.

[…] La resistencia y rebeldía ante el proyecto provoca situaciones emocionales encontradas

Se reivindican tanto el "sacrificio" y la "rebeldía" como una respuesta a la irrupción o ruptura en su cultura experiencial (Pérez, 2000) escolar añeja o reciente, trastocando a su vez, el "statu quo" dentro de sus vidas: familiar, social y laboral. Conectadas con la turbulencia emotiva que tiene o sufra cualquier estudiante de una licenciatura al concluir ésta, y tener la exigencia institucional de desarrollar "la tesis" para logar obtener el título profesional.

La "rebeldía" por otro lado, se traduce como un exalto dentro de sus "motivos porque" que, en un inicio, encontraban en el "sacrificio" de su tiempo, familia, los presupuestos para los "motivos para" en el logro de sus metas, como lo era el realizar un proyecto de intervención, al finalizar la licenciatura.

4.2.5 SENTIDOS COMPARTIDOS DE LA DIMENSIÓN 05: COMUNICACIÓN HORIZONTAL Y RELACIONES INTERPERSONALES

Primer sentido:

La comunicación horizontal en grupo poco conformado conlleva a tener actitudes dicotómicas, así como desacuerdos y relaciones interpersonales superficiales.

Así como la construcción de un proyecto de intervención se tradujo en la integración "parte-todo-parte" de un conjunto de saberes, momentos, metodología, instrumentos, método etcétera, de la misma manera, el poder trabajar el proceso de tutoría con un colectivo de diecinueve docentes en servicio de la LEP requirió de integrar más que un conjunto de estudiantes para un fin común, lo fue más importante, aunque menos fácil, la construcción de un grupo. Hablamos, no, del grupo instituido por la normatividad desde el área de docencia de la Unidad UPN 094, sino el integrado por diversos sujetos tipificados de acuerdo a Schütz (2015), como "semejantes o alteregos que viven ahora y con

quienes comparto una realidad temporal(ambos vivimos en la misma época) que contemporáneos" (p.23-24), cuyas relaciones sociales en que participan meros contemporáneos tienen un carácter hipotético, se sitúan en una relación entre ellos, donde" […] esta relación consiste en la probabilidad subjetiva de que los esquemas tipificadores recíprocamente atribuidos sean utilizados de manera congruente por los coparticipes" (Schütz, 2012, p.62).

En ese mismo orden de ideas dentro de la Fenomenología social de Schütz, a diferencia de una relación "cara a cara" permanente en la relación "nosotros" o asociados, en la relación entre contemporáneos, como es el caso de nuestras docentes estudiantes de la LEP, que solo se ven los días sábados, no existe un entrelazamiento entre sus "motivos para" y "motivos porque" y es reemplazado este, por la interdependencia de los tipos ideales recíprocamente atribuidos de los copartícipes, que contiene motivos invariables.

También se puede entender lo anterior, como un conjunto de sujetos heterogéneos, contextualizados e interdependientes, con capacidad de poder emprender un trabajo cooperativo, y, conseguir un propósito común, dentro del cual, se asume que los otros asumen también como yo.

Es decir, teniendo compromisos y fines comunes que están dados al pertenecer a ese grupo sin entrelazarse mutuamente los "motivos porque" con los motivos para".
A la luz de lo anterior, las estudiantes compartieron lo siguiente:

[…] La relación comunicativa entre iguales en el grupo promovió relaciones interpersonales de tipo superficial. […] Un grupo poco conformado llevó a desacuerdos al compartir y a tener emociones encontradas.

Se ubica esta expresión dentro del proceso de cómo, las docentes en servicio construyen su sentido subjetivo en relación a una situación común, es decir, el desarrollar un proyecto de intervención desde un conjunto muy particular de tipificaciones y significatividades (Schütz, 2015); o sea, desde sus diversas tipificaciones o "conocimientos a mano" integrado por tipificaciones del mundo de sentido común (p.20), así como de unos contenidos teóricos adquiridos, sus habilidades para comprender y reflexionar en, y sobre su práctica y de sus experiencias en la práctica docente.

Se percibe así mismo, en ese conjunto de docentes-estudiantes, pertenecientes a un "grupo voluntario" y no "existente" como lo señala Schütz (2012), es decir: "donde los estudiantes individualmente, no experimentan como ya creado ese sistema, permanentemente debe ser constituido por ellos, y siempre se halla en un proceso de evolución dinámica" (p.235). En dicho grupo de la LEP, por lo tanto, se da un constantemente y pronunciada dinámica de competencia entre los mismos integrantes, también diversos niveles de compromiso con su proyecto, un perfil egocéntrico a veces justificado por los saberes teóricos y empíricos construidos.

Así también, diversos niveles de tolerancia y aceptación, mostrando un poco disposición cooperativa y de socialización de sus proyectos. Algunas voces se expresaban así: [...] La falta de compromiso y saber sobrellevar una relación con las compañeras marcan el contexto de nuestro proyecto

Sin embargo, la exigencia del diseño y desarrollo del proyecto de intervención con las docentes en servicio, se planteó y, a la vez se buscó orientar en base al trabajo cooperativo, alineado a lo que lo que Johnson y Johnson (1987), Cit. en, Pujolas (2001) comparte respecto al trabajo cooperativo:

> En las situaciones escolares, las relaciones con los compañeros pueden ser estructuradas para crear una interdependencia importante a través del aprendizaje cooperativo. En ellas los estudiantes experimentan sentimientos de pertenencia y de apoyo: y las habilidades y los roles sociales requeridos para mantener unas relaciones interdependientes pueden ser enseñadas y practicadas. Es a través de repetidas experiencias cooperativas como los estudiantes pueden hacerse sensibles a que conductas esperan los otros de ellos y aprender las habilidades necesarias para responder a tales expectativas (p.74)

A pesar del interés para desarrollar una tutoría más horizontal y diversa, persistió la fragmentación entre las estudiantes dado que entre ellas subsistieron divisiones y grupos con los que algunas se identificaron, por algunas características compartidas como la edad, niveles socio-culturales, y otras por el tipo de conductas como jovencitas con gran adhesión al uso de telefonía celular dentro de clase, lo cual matizaba con otras conductas más serias y centradas en las actividades de clase, la reflexión grupal sobre textos, socializar algunas experiencias sobre la construcción del proyecto.

Es decir, la coexistencia de culturas sociales diversas en el marco de una cultura escolar bajo la exigencia en el desarrollo de un proyecto, el cual detonaba en algunos momentos debido al impacto en sus culturas experienciales en el orden subjetivo e intersubjetivo debido sus “motivos porque” y sus “motivos para” (Schütz, 2012), en el proceso de construcción de sus respectivos proyectos.

Segundo sentido:

El trabajo colaborativo entre iguales y con pocos conocimientos provoca tensiones.

Las dicotomías o tensiones comunicativas entre las docentes en servicio (o sujetos contemporáneos), que dentro de aula se suele denominar relación entre iguales o relación horizontal no pudo librase de los obstáculos que impone la incomunicación, los mensajes subliminares entre iguales, a veces poco constructivos y sumándose además el reducido diálogo de saberes y conocimientos, que les impedía compartir sus logros y avances en el proyecto de intervención.

Sin embargo, también sirvió para algunas estudiantes impulsarse más y avanzar en sus proyectos. Tal es la voz de algunas que expresaron:

[…]El trabajo colaborativo en un grupo temeroso de compartir experiencias promovió orgullo y oportunidad de crecimiento.

De acuerdo a Schütz (2012), dentro de los “grupos voluntarios” se comparte un aspecto común, que para este caso lo fue la Construcción de su proyecto de intervención, guiados por un solo tutor, para las 19 estudiantes.

Como ya lo señalamos con anterioridad, los referentes que tienen se conjugan con las llamadas “tipificaciones” y “significatividades” que no son precisamente iguales para unas y otras docentes-alumnas, en un proceso dinámico como lo ubica Schütz (2012), los participantes se ven envueltos en procesos de resignificaciones, ya sea por comunicaciones horizontales o verticales, lo cual les permite definir sus roles y jerarquías que tendrán que seguir en esa dinámica dentro de su grupo.

Debido a lo anterior, podríamos percibir que las actitudes de poca comunicación horizontal, así como el asumirse un rol entre ellas mismas, o no estar de acuerdo

con ello, pueden ser la causa de los distanciamientos y poca retroalimentación entre ellas, para reorientar sus proyectos.

Por otro lado, durante diversas ocasiones se plantearon actividades de tutoría en pequeños grupos de tres o cuatro como máximo, con el propósito de retroalimentarse para la construcción del proyecto de intervención, sin embargo, lo más significativo fue la poca apertura a trabajar con quienes no fueran sus amigas de clase, o compañeras afines en edad, ideología o saberes.

Otras veces se programaron tutorías parciales con pequeños grupos de hasta cinco estudiantes, por sesión sabatina, para tener mayor revisión puntual con cada una. Algunas lograban avances significativos, mientras otras, un avance prácticamente nulo.

Fue hasta la actividad del "Coloquio de proyectos" que se organizó dentro de la unidad, y donde se intercambiaron con diferentes docentes-alumnas de otros grupos, cuando se dieron cuenta que a pesar, de "ir y venir", "andar y desandar" sus proyectos, al verse reflejadas respecto a otras estudiantes de los otros grupos externos, regresaron con gran optimismo, seguridad y confiaron más en lo que estaban haciendo a través mi acompañamiento , al haber recibido sus observaciones y hasta alguna felicitación.

Tercer sentido:

<u>La comunicación horizontal permitió motivarse, así como resolver dudas y profundizar en los temas del proyecto y disminuir las tensiones y emociones encontradas</u>

Este sentido representa la complementariedad (más que contraparte) al sentido anterior, ya de posteriormente al coloquio efectuado las estudiantes se dieron la oportunidad de escucharse, con lo cual se enriquecieron mutuamente al interior de su grupo, pero también con las demás compañeras integradas en otros grupos,

Dado que fue a partir darse a conocer sus vivencias en lo "común", como les significa el proyecto, lo que les permitió revisarse en sus tipificaciones y significaciones (Schütz, 2012), construidas, dándose cuenta e identificando tanto sus dificultades como de sus logros, se detonaron en algunas docentes en

servicio, procesos de resignificación. Se produjo un crecimiento y significó el parte-aguas para seguir su proyecto.

Pedagógicamente y de acuerdo a Freire (2012), se produjo un proceso dialéctico, la enseñanza-aprendizaje-enseñanza, a partir de saber escuchar, de Acuerdo a Morín (1990), se activó en las alumnas el pensamiento dialógico entre lo dicotómico, al interior y al exterior de cada docente, superándose sus propias dicotomías emocionales y las barreras presentes por sus polarizadas ideologías o posicionamientos dentro de la formación en la LEP.

También se puede hablar del fortalecimiento de interdependencia positiva en los roles, es decir: "cuando cada miembro del grupo tiene asignado un papel complementario al que ejercen sus compañeros, es decir que cada uno de los miembros es necesario ejerza con responsabilidad y eficacia el papel que tiene asignado (Pujolas, 2001, p. 77).

Igualmente, como lo señala el autor citado, "la interdependencia positiva"[3] aparece cuando los miembros de un grupo se identifican con el mismo, y con el nombre o motivo, que el equipo se ha impuesto. Para el caso de las docentes-estudiantes, una vez pasado el coloquio, se decían: [...] Si nosotras somos del grupo "X" cuyo tutor es...el profesor Y "

No se constituyó por supuesto un trabajo cooperativo al cien por ciento, sin embargo, como lo evocan las docentes, les permitió tener más confianza, consigo mismo, con el tutor y se abrieron canales de más canales de diálogo con el grupo como las mismas docentes- estudiantes lo señalan:

---

3 De acuerdo a Pere Pujolas, existe una interdependencia positiva cuando los alumnos tienen la convicción de que navegan en el mismo barco y que se salvan o se hunden juntos. Si es así, se da una interdependencia entre ellos y lo que todos persiguen. Así pues, hay interdependencia positiva si cada uno de los alumnos es consciente de que no puede alcanzar el éxito, no triunfa, si sus compañeros no alcanzan asimismo su propio éxito, sus objetivos y viceversa percibe que fracasa si alguno de sus compañeros fracasa.

[...] La comunicación horizontal promueve emociones favorables y enriquecedoras experiencias con el proyecto. [...] El proceso de comunicación horizontal permite lograr más interés y motivación, así como seguridad con el tema del proyecto. [...] La comunicación horizontal y socialización permitió resolver dudas y profundizar en el tema del proyecto. Es interesante ver como la identidad de las docentes en servicio, en torno al grupo que pertenecían se fue reconstruyendo, no solo a la luz de los contenidos curriculares, revisados, sino a la experiencia vivida, lo cual les permitió subjetivaciones. En palabras de la Dra. Díaz Barriga, Cit. en Arbesú (2018): "La identidad es el resultado de la definición que uno o una hace sobre el mismo o sí misma (la vivencia, reconocimiento e interpretación que se tiene sobre sí mismo" (p.92).

4.2.6 SENTIDOS COMPARTIDOS DE LA DIMENSIÓN 06: RELACIONAR LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

Primer sentido:

El relacionar la teoría con la práctica en el desarrollo del proyecto provoco inseguridad para la escritura y argumentación, pero provoco reflexión, búsqueda y crecimiento.

Un proceso de por más complicado para las docentes en servicio, una vez que han construido su objeto de intervención, definido su metodología, sus propósitos y supuestos de intervención, indudablemente es la argumentación del documento, en lo que para algunos teóricos lo representa, la relación de la teoría con la práctica, o para otros más lineales o racionalistas, el llamado: marco teórico.

Un primer aspecto a destacar, es precisamente la disociación epistemológica, que realizan las estudiantes en torno a la teoría, y la práctica. Es decir, la disyunción, el reduccionismo o parcelación del conocimiento como nombraría Morín (1990), lo cual les ubica dos dimensiones de su práctica parceladas o separadas: la teoría y la práctica.

Lo anterior, más allá de ser un problema de redacción e inseguridad, como ellas los expresan: [...] El proceso de relacionar la teoría con la práctica sobre él

documento, impacto en la inseguridad de su escritura y argumentación. Ubica una concepción malformada, que al parecer es reforzada por la mirada disciplinar del conocimiento, de lo cual hablábamos con anterioridad.

Es decir, el problema de una formación escolar, cultural y social desde el paradigma de la "Simplicidad" como lo nombra Morín (1990), trae como consecuencia la mirada fragmentada de la realidad, cuestión que en el seno del desarrollo del proyecto de intervención se manifiesta.

Sin embargo, para algunas docentes en servicio provoco una oportunidad para reflexionar, preguntarse y preguntarle a los textos, para así, buscar la relación entre la práctica/teoría como un todo, como lo seña Peirce (1997). Cit. en Reygadas (2015), "la irritación de la duda causa una lucha por alcanzar un estado de creencia (p.108). Por otro lado, así se expresaron: [...] El proyecto provoca confusiones para relacionar la teoría, pero también la reflexión, la búsqueda y crecimiento.

Dice Reygadas (2015), "Una pregunta sin respuestas, no es argumentación, sólo su posibilidad. Argumentar es por ello una cadena: pregunta-problema-alternativas de respuesta en pro y en contra (o de más de dos valores)" (p.108)

En ese sentido estricto, las docentes en servicio durante el desarrollo de su proyecto llevaron una lucha persistente por darse respuesta a preguntas tan sencillas otras más complicadas, y esto les permitió entrar en una permanente polaridad de emociones, sobre las respuestas encontradas, confrontándose, y decepcionándose a la vez, sin embrago, les condujo a estructurar con un nivel argumentativo adecuado, esas interrogantes de lo que desde la práctica observaban y vivenciaban, con lo que diversos texto y autores les proponían.

Este proceso descrito se vincula con las ideas propuestas por Hurssel, en la obra de Schütz (2012), denominada: El problema de la realidad social-tomo I- sobre las posibilidades problemáticas y posibilidades abiertas, cuando ubica que "todo objeto de nuestra experiencia está dado originalmente de antemano a nuestra recepción pasiva, él nos afecta, se impone al ego" (p.104)

Aquí las docentes en servicio ante las experiencias vividas en la aplicación de su intervención, se encuentran y se confrontan con situaciones tanto esperadas

como no esperadas, esas son objeto que impactan de manera pasiva en ellas buscando una relación con lo leído, aprendido o simplemente pensado.

Se estimula ese ego y dirigen su atención hacia el objeto, se irán dando un conjunto intencional de etapas posteriores, buscando dar respuesta o modificar esa primera concepción. De esa manera agrega Schütz (2012):

“[...] Cada etapa particular lleva consigo un horizonte de expectativas potenciales, de anticipaciones. O sea, de lo que puede suceder en las etapas posteriores de la actividad que cumple con ellas” (ídem).

Aquí pudo suceder que el proceso haya sido obstruido por la desaparición del objeto (de intervención), porque apareció otro, durante el proceso de intervención o por el interés del docente por otro (nuevo) derivado del ya prescrito, durante experiencia de intervención.

También pudo suceder según Schütz (2012), que sus expectativas no se cumplieron y condujo esto a tener una irritación o frustración, completa sobre las expectativas esperadas, entonces, se da una sobreimposición del significado contemplado inicialmente, por lo cual el nuevo significado supera al viejo.

Es decir, nuestras estudiantes se anticiparon con resultados favorables en el diseño de sus actividades de intervención, y tal vez no fue así: por lo cual se presentaron emociones de enojo, irritación, coraje y comulgan con que la teoría o referentes no dan respuesta.

Lo anterior, podría ser una posibilidad de que esto haya impactado en ellas, y les haya sido el motivo para volver a presentar emociones y sentimientos de inseguridad y duda tanto al redactar, como al leer y de esa manera poder vincular la teoría con la práctica, como ella lo expresaron con anterioridad.

Sin embargo, también pudo ser que sus expectativas de (intervención) no se cumplieran totalmente, llevándolas como menciona Schütz (2012), a una posibilidad de mantener ambas situaciones (la inicial y la descubierta) se hayan mantenido, solamente por ser dudosa su percepción sobre ambas, y esto se haya logrado mantener durante algún tiempo.

Es decir, no se anularon las dos percepciones y siguieron coexistiendo por durante algún tiempo.

Según Husserl, el ego está en conflicto por la creencia en una y en otra, y no se toma una decisión, se otorga validez a una y a otra, si llevar a cabo tomar partido por una u otra. Aparecen aquí las "posibilidades problemáticas cuestionables" (P.105), es decir con el problema de la argumentación que anteriormente ya nos señalaba el teórico Reygadas (2015).

Desde ese marco de situaciones de incertidumbre para elegir una u otra respuesta al objeto vivenciado, las docentes en servicio de LEP, mostraron sus confusiones y dieron giros a sus argumentaciones y la inseguridad, muchas veces las acosó y perturbó. Sin embargo, no declinaron y se logró finalmente la culminación de sus trabajos, lo cual los llevó a un escenario complementario, en el cual se vieron gratificadas, satisfechas, y apreciaron el gran esfuerzo pero principalmente su aprendizaje logrado en este proceso que inicialmente les era imposible terminar.

A MODO DE CONCLUSIONES

Consideraciones previas:

En este proceso se tomó en cuenta la mirada o visón teórica de: Van Maanen citado por Rodríguez y Cols. (1996), el cual refiere que las conclusiones dentro de la investigación, son: "conceptos de segundo orden pues se construyen a partir de los datos, o conceptos de 1er orden, es decir a partir de las propiedades estudiadas en el campo y las interpretaciones que hacen los propios participantes" (p. 214). Por lo anterior, hay para esta investigación cinco insumos fundamentales a reconsiderar.

- **Los Hallazgos**:
- Los Sentidos construidos e interpretados.
- **Problema:**
  ¿Cuáles son los sentidos construidos por las profesoras que cursan la LEP durante el diseño, desarrollo y culminación de su proyecto de intervención.
- **Propósito:**
  Interpretar los sentidos construidos por las profesoras que cursan la LEP 2008, con la finalidad de comprender los motivos porque y los motivos

para que orientan el diseño, desarrollo y culminación de sus proyectos de intervención.

- **Supuestos Teóricos**
- Los sentidos que construyen dentro de su proceso de profesionalización en la MEB, son complejas, porque tienen que ver no sólo con las circunstancias formales actuales (implícitas en las exigencias del nuevo modelo educativo), sino también con el contenido que le imprimen ellos mismos, como resultado de su valoración subjetiva, influenciada por el contexto sociocultural al que pertenecen y desde luego a su formación inicial o profesional. Los sentidos que asignan los docentes a su formación dentro de la MEB se encuentran vinculadas con la habituación y tipificación que estos adquieren desde sus respectivos centros de trabajo, los cuales están signados por las orientaciones institucionales propias y las derivadas de las exigencias dentro del nuevo modelo educativo impuesto.

PRIMERA CONCLUSIÓN

Las docentes a partir de la experiencia vivida en la construcción y desarrollo de su proyecto de intervención, se ven cruzadas por su cultura experiencial (Pérez, 2000) construida durante su formación dentro de la LEP. De tal manera que sus acciones sociales son intencionadas durante los diversos momentos, recuperando parte del acervo de conocimientos y aprendizajes los cuales constituyen su plataforma de tipificación y significatividad (Schütz, 2015) y es partir de la cual: evalúan, acreditan o desacreditan los contenidos, los nuevos conocimientos adquiridos, su posible vinculación y relación con los que exige la práctica del diseño y desarrollo de su proyecto.

Es decir, las acciones sociales intencionadas dirigidas hacia el otro, o el sentido subjetivo construido, carga con la mencionada plataforma vinculada al complejo cognitivo, emotivo, afectivo, desde donde se construye su la naturaleza de la intencionalidad.

Así mismo, todo lo referido anteriormente se da en el marco del contexto de formación de las docentes en servicio dentro de la LEP, entendido éste, como:

“un espació de intercambios, apropiaciones, donde se determinan diversas visiones y lecturas del mundo, las cuales median las variadas expresiones de identidad y, por lo tanto sus percepciones y vivencias, las cuales están referidas a su vida cotidiana (Cifuentes, 2011, p. 105), donde se dan las acciones intencionadas cargadas emocionalmente o sea intencionalmente, lo que las lleva a construir ese sentido subjetivo (Weber, 2015), lo cual da origen a una dinámica permanente en las docentes en servicio sobre su plano emocional y se desarrollan las polaridades o dicotomías que expresan durante todo el proceso del proyecto de intervención.

Aunado a lo anterior se verifica la presencia e impacto de sus procesos de habituación y tipificación que, desde sus prácticas laborales, junto a su respectiva cultura social las docentes en servicio, logran interceptar, con la cultura escolar dentro de la UPN. Dándose procesos de reconocimiento, integración y de adaptación/ desadaptación.

SEGUNDA CONCLUSIÓN

La presentación de los contenidos durante su formación de la LEP (generalmente por la vía de la transmisión de contenidos) no logra conducir a los docentes en servicio hacia la búsqueda de problemas para “plantear” o “descubrir”, sino más, a ubicar temas o ensayos de problemas ya existentes pero externos a su realidad educativa-laboral.
Sin embargo, dadas las exigencias académicas de construir un problema de intervención durante, se han producido vías de auto investigación e indagación por parte de las docentes en servicio, aunada la responsabilidad de un tutor o guía, que realiza un acompañamiento sistemático y traza generalidades pares todos los proyectos en lo metodológico.

El tutor tendrá que desarrollar un proceso de acompañamiento con las docentes en servicio, en la práctica de investigar con la intención de formar en ellos una identidad más allá de los contenidos curriculares (Díaz, 2018), siendo importante incluir a la su estudiante dentro de la comunidad de investigación o práctica a la que el tutor pertenece.

Desterrar la imagen y actuar un tutor ajeno, fragmentado, o un especialista aislado “sabelotodo” o “experto” con gran ignorancia de las necesidades de sus estudiantes.

Por lo anterior la aseveración de hacer de la experiencia en la construcción y desarrollo de un proyecto de intervención, un proceso “artesanal se transmite y construye con el tiempo, incorporando el estudiante el saber del artesano” (Piña, 2018) representa la mejor alternativa, buscando siempre la adecuación en los tiempos de duración de cada cuatrimestre (Del sexto al noveno). Donde los textos sustantivos, o lecturas, han de separarse dentro del aula de cualquier tipo de enseñanza o estrategia didáctica consistente en “presentación de temas” o discusiones superfluas en los supuestos trabajos poco cooperativos, a los cuales se ven exigidos los docentes en servicio.

En términos generales será deseable transitar a una tutoría de tipo disciplinar o espacio curricular, a una tutoría donde se abone lo que considerará Arbesu (2018) para llevar a cabo una tutoría: [...] la importancia de entablar una relación interpersonal y humana entre el tutor o asesor principal y el aprendiz. Así como: [...] un comportamiento ético, como compromiso y con la labor de asesoramiento” (p.95)

Por lo anterior, se tendrá que considerar que para llevar a cabo el proceso de tutoría se actualicen o consideren relativamente para participar, a los docentes con escasa experiencia en el campo de la investigación, o aquellos seleccionados de manera institucional por de un comité considerando el tipo de plaza y horas de carga académica.

Se sugiere un proceso de formación de formadores que aborde la autoformación para la tutoría como una prioridad dentro de la Unidad UPN 094, más allá de convocar los docentes asesores con vasta experiencia en dirección de trabajos de tesis para ser tutores, dado que existe una gran diferencia, este proceso, con relación a la construcción de un proyecto de intervención dentro de la LEP (2008)

TERCERA CONCLUSIÓN

La práctica docente se vio enriquecida a partir del desarrollo del proyecto de intervención, considerando los elementos conceptuales, y teorías recuperadas

al investigar documentalmente, más allá de los referentes que les dio la LEP durante su formación Lo cuales permitió darle más sentido a su práctica real.

Considerar que el sentido subjetivo requiere de acciones intencionadas dirigidas hacia el otro (Weber, 2012) y solamente y a través del diseño de la intervención, con sus referentes teóricos y la motivación por aplicar sus actividades, les permitieron a las docentes en servicio, encontrar un significado e incluso resignificar su práctica anterior.

Por lo anterior, la habilitación de la investigación-acción por parte de los docentes en servicio, como insumo metodológico para llevar a cabo la intervención, les permitió tener una práctica docente más sistematizada y fundamentada. Utilizando recursos como, la observación y el diario de campo. De acuerdo a lo anterior, se concretó la característica del profesor en la I-A, como lo señalaba Steanhouse, Cit.en Latorre (2001), "crear la capacidad para un autodesarrollo profesional".

La necesidad de producir una ruptura importante en el desarrollo e intervención de los docentes en servicio dentro de sus aulas, al pasar de lo meramente prescriptivo e instituido por el currículo de preescolar, como lo señalaba Meirieu (1998): transitar de una pedagogía por objetivos hacia una pedagogía de las situaciones.

Lo cual permitirá al docente una transición, de una práctica pasiva a una práctica reflexiva, generándose así mismo, un aprendizaje creciente, no lineal, dentro de una espiral autorreflexiva, como lo señalaba Latorre (2003) y así mismo, una transformación de la consciencia en los docentes en servicio.

CUARTA CONCLUSIÓN

Definitivamente el proceso de diseño y desarrollo del proyecto de intervención para las docentes en servicio de la LEP les ha reclamado "implicarse" (y no en el sentido de involucrarse hacia afuera) como la auténtica acción de replegarse hacia sí misma, como lo analiza Ardonio (2005), cuyo significado de "implicación" es: movimiento o sea un "replegarse o doblarse hacia sí mismo". Lo cual les permitió darse cuenta y comprender su bajo nivel de lectura y escritura,

necesidad de búsqueda y aprender a trabajar en, y con, la incertidumbre para abordar el documento del proyecto de intervención.

A partir de lo anterior, los docentes en servicio se han aproximado a un nivel más comprensivo, aunado a un fortalecimiento en su esfera emotiva (nuevamente muy desgastada ante la incertidumbre, la duda y premura) ante la irrenunciable exigencia de desarrollar procesos de redacción, y, de esa manera logara vincular sus ideas, con la teoría y su práctica y volver a la teoría.

Se encuentra fortalecida la idea de que: las habilidades de redacción, más que técnicas funcionales o procesos mecanizados, tienen más relación con el sentido y significación que el autor o escritor ponga en juego durante su ejecución, dejando relegado la cantidad de palabras, conceptos aprendidas por el mismo, que sin menos importante esto, el eje rector se asocia más con la situación emotiva-cognitiva-relacional del autor.

Finalmente, ante las resistencias por factores familiares, laborales y personales las docentes en servicio recapitularon dentro de sus contextos de vida familiar y laboral, se escribió una nueva página donde se rescatan:

Una reivindicación entre el “sacrificio” y la “rebeldía” como una respuesta a la irrupción o ruptura en su cultura experiencial (Pérez, 2000) escolar añeja o reciente, trastocando a su vez, el “statu quo” dentro de sus vidas: familiar, social y laboral.

La “rebeldía” por otro lado, les representó un exalto dentro de sus “motivos porque” (Schütz, 2012) que, en un inicio, encontraban en el “sacrificio” de su tiempo, familia, los presupuestos para los “motivos para” (Schütz, 2012) el logro de sus metas, como lo fue el realizar un proyecto de intervención, al finalizar la LEP.

QUINTA CONCLUSIÓN

Los sentidos construidos por las docentes en servicio tendrán una relación intrínseca, con las acciones sociales (Schütz, 2015) efectuadas entre sí, y tipificadas como como conductas orientadas por el otro, de tal manera que, cada sentido requiere de la acción intersubjetiva con sentido subjetivo intencionado

(Weber, 2015) dirigida desde el ego hacia el alter ego, en una dinámica de corrientes de conciencia que fluyen de un lado hacia otro, estableciendo, asimismo procesos de reciprocidad.

De tal manera que en un contexto, áulico como el ya definido a partir de un conjunto de “interacciones, intercambios, apropiaciones y visones de la realidad” (Cifuentes, 2011) para un asunto común, que es el proyecto de intervención, los procesos de diálogo “cara a cara” que se establecieron requieren de una construcción de “interdependencias positivas que conlleven a un trabajo cooperativo auténtico (Pujolas,2001), haciendo del aula una comunidad de aprendizajes, donde “la intercambiabilidad del aquí y el allí (entre egos) simultáneamente, serán el vector que dirijan la construcción de una “realidad compartida” (Schütz, 2012).

Desde lo recuperado con las docentes en servicio de la LEP durante su proceso de construcción y desarrollo del proyecto de intervención, durante cuatro cuatrimestres, se percibió una situación discontinua respecto a los “motivos para” y “motivos porque”, dado que esa intercambiabilidad del aquí por el allí y viceversa entre alteregos (semejantes), no se pudo establecer por la discontinuidad de motivos señalados con anterioridad.

La fragmentación del grupo de docentes en servicio, se fortaleció dadas las diversas condiciones del “conocimiento a mano” (Schütz, 2015) de las docentes en servicio, y por consecuencia el tipo de “relación nosotros pura” fue muy débil. Como la menciona Schütz (2012) sobre la relación nosotros-pura, de esta: “aprehendemos solamente la existencia de un semejante y el hecho de que este se halla frente a mí. Para que se establezca una relación social concreta, sin embargo, debo saberse también cómo se orienta el hacia mí” (p.39).

En ese sentido y efectivamente las docentes en servicio, durante las actividades de trabajo cooperativo en el aula, solamente les significó una relación de, uno frente al otro, sin entender cómo se sentían en su desconcierto o grado de seguridad para el desarrollo del proyecto. Por lo anterior, se desarrollaron entre ellas: rivalidades, incomprensiones, competitividad y por consecuencia un trabajo cooperativo muy superficial.

Por otro lado, se pueden fortalecer las “relaciones nosotros” (Schütz, 2015) y el “trabajo cooperativo” (Pújolas, 2001) entre las docentes en servicio en el desarrollo de su proyecto de intervención, si se implementan procesos de sensibilización y de comunicación horizontales promovidos por el tutor, en donde no se excluyan los diálogos de saberes entre las estudiantes. Donde el tutor contextualice su lenguaje técnico a las necesidades de las docentes en servicio. Se logren actividades donde se puedan confrontar con otros lectores y estudiantes, también en el mismo proceso de construcción de proyectos de intervención, mediando la participación docente con amplios conocimientos sobre el trabajo de proyectos de intervención y no al azahar. De hacerse así se podrán desarrollarse procesos de resignificación entre las mismas docentes en servicio y lograr lo que al final, como en el caso de la gran mayoría de las diecinueve docentes lograron, aceptación, comunicación, apoyo y una mentalidad propositiva dejando rebasadas las emociones negativas. Y de esa manera reorientar sus “motivos para” el logro de sus metas.

SEXTA CONCLUSIÓN

Finalmente, se logra evidenciar dentro de los sentidos construidos por los docentes en servicio, la aun necesidad que tienen los docentes, de mejorarse en sus procesos de redacción: de sus propias ideas y de las recuperadas a partir de los autores revisados; así como poder lograr una argumentación más rica, a partir de una mejor relación entre la teoría-practica-teoría, como un proceso recursivo, complementario (Morín, 1990)

La fragmentación de sus argumentos teóricos, la parcelación desde las disciplinas, y el poco desarrollo interdisciplinario de ideas construidas por las docentes en servicio, es la confirmación de un proceso disyuntivo (Morín, 1990), o reduccionista, desde donde las líneas y párrafos construidos dan cuenta de un estado de cosas que no sólo son importantes desde un intensivo cuidado ortográfico del docente, o de la buena o mala elección de un autor o teorías para sustentarse.

El impacto mayor al que fueron blanco las docentes durante la construcción de sus argumentos, así como al verificar lo planeado y lo realizado durante la intervención, fueron nuevamente sobre sus emociones y sentimientos negativos,

lo que condujo en algunos caso, a la clausura de sus propios argumentos y al distanciamiento físico e intelectual con el trabajo, por periodos cortos o semiamargos, lo cual logró confirmarse lo que Schütz (2018) asevera en relación a que la subjetividad e intersubjetividad del sujeto se ven trastocadas, por lo nuevo, en relación lo viejo; existiendo una "sobreimposición del significado" de lo inicialmente dado, por el nuevo significado construido, que supera al anterior.

Habrá que mencionar que los llamados espacios de oportunidad o posibilidades de crecimiento intelectual a partir del error, la ausencia de mayores plataformas de tipificación y significatividad y hasta conocimientos a mano (Schütz, 2015) por parte de las docentes en servicio, les sirvieron para resignificarse , e ir en búsqueda de su construcción, de tal manera, que sus emociones iniciales se transformaron, y complementaron, mediante un proceso recursivo, con otras de carácter asimétrico o dicotómico.

Así mismo. y a partir de lo anterior, se dio una correlación con lo señalado por Reygadas (2015), "[...] Argumentar es por ello una cadena: pregunta-problema-alternativas de respuesta en pro y en contra (o de más de dos valores)" (p.108)

Referencias Bibliográficas

Arbesu, M. (2018). *Métodos cualitativos de investigación en educación superior.* México: UAM.

Ardonio, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica.* Buenos Aires. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Barabtarlo, A. (1995). *Investigación Acción. Una didáctica para la formación de profesores.* México: CISE-UNAM.

Bardín, L. (2002), *Análisis de contenido*. Madrid. España: Editorial Akal.

Cifuentes, R.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Novedades Educativas.

Delgado, J. y Gutiérrez J. (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Editorial Síntesis. S.A. Madrid. España.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Editorial Siglo XXI.

García, J. y Giacobbe, M. (20009). *Nuevos desafíos en investigación. Teoría. métodos, técnicas e instrumentos.* Santa Fe, Argentina: Editorial Homo Sapiens.

García, F.J. (1994). *Análisis del sentido de la acción: El trasfondo de intencionalidad.* Madrid: Siglo XXI.

Hidalgo, J.L. (1992). *Leer, texto y realidad.* México: Editorial: Casa de la Cultura Mexicana.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer cambiarla práctica educativa.* Barcelona, España: Editorial Grao.

Mc.Kernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Método y recursos para profesionales reflexivos.* Madrid, España: Editorial Morata.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein, Educador.* Barcelona, España: Editorial Laertes

Mireles, O. (2012). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior.* México: IISUE-UNAM.

Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.

Palmade, G. (1979). *Interdisciplinariedad e Ideologías.* Madrid, España: Editorial Narcea.

Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Editorial Morata.

Pujolas, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Reygadas, P. (2015). *El arte de argumentar. Sentido, forma, diálogo y persuasión.* México: UACM.

Rodríguez y Cols, (1996). *Conclusiones recomendaciones en un trabajo de investigación. Un enfoque constructivista.* Valencia España: Editorial Aljibe.

Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación.* México: UNAM.

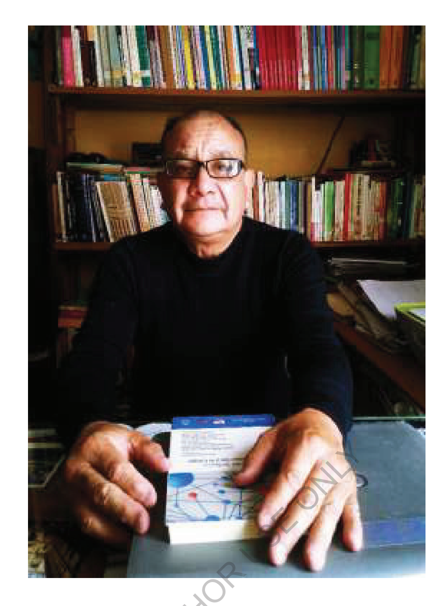
Scribano, A. (2011). Teoría *social, metodología, epistemología. Cruces y entramados*. Buenos Aires. Argentina: UBA.

Schütz, A. (2015). *El problema de la realidad social Escritos I.* Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.

Schütz, A. (2102). *El problema de la realidad social Escritos II.* Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.

Weber, M. (2012). *Economía y Sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.

SEMBLANZA DEL AUTOR



Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga.

Es Doctor en Pedagogía y Maestro en Pedagogía por la UNAM. Facultad de Estudios Superiores Aragón. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

Es Docente investigador por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 094 Centro, CD.MX y de la Escuela Normal de Especialización SEP

Sus líneas de investigación son la Subjetividad de los actores, La Formación de Formadores, La complejidad y educación y la Educación inclusiva.

Ha sido coautor y autor de diversos capítulos de libros de libros en las líneas de investigación mencionadas, así como de diversas investigaciones afines.

Socio activo de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU) con Sede en México.

Miembro del Consejo Académico de la Red COMEDHI con sede en Córdoba Argentina

Miembro distinguido del Colegio de exalumnos de la Universidad Tecnológica de Nayang, en Singapur.

Ponente activo en congresos, simposios, encuentros educativos, en México, Sudamérica, España, y el Caribe